



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Educación y ciudadanía plena en tiempos de trabajo precario

Autor:

La Porta, Patricia Alejandra

Tutor:

Cullen, Carlos A.

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires Ética Aplicada

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis
13-3-1

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Nº 838.9/6 SA
23 OCT 2007
Ag.

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Educación y ciudadanía plena en tiempos de trabajo precario

Tesis para optar por el título de

Magíster en Ética Aplicada

Con Orientación en Cultura y Educación

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tesista: Patricia Alejandra La Porta

Director de Tesis: Licenciado Carlos Cullen Soriano

Octubre de 2007

5. El caso	
5.1.1 Presentación y breve comentario sobre el contexto de promulgación de las leyes: Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993) y Ley Provincial de Educación Nº 11.612 (1995)	155
5.1.2. Análisis del marco legal	158
5.1.3. Breves comentarios sobre el Diseño Curricular	164
5.1.4. Expectativas de Logro en el Espacio Curricular de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	165
5.2.1 Análisis del caso: cinco escuelas polimodales del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires	167
5.2.1.1 Marco metodológico	167
5.2.1.2. Informe y análisis de los resultados de las encuestas (anexo II)	169
5.2.1.3. Comentarios de los informantes claves	184
5.2.2. Algunas hipótesis explicativas del borramiento del nivel práctico de la educación ciudadana en las aulas:	188
5.2.2.1. La tradición de neutralidad	188
5.2.2.2. Temor a la participación política de los adolescentes	189
5.2.2.3. La educación se dirige a ciudadanos 'futuros'	194
6. Conclusiones	198
7. Bibliografía	209
8. Anexos I . Modelo de Encuesta	216
Anexo II. Informe encuesta	220
Anexo III. Proyectos de Apoyo al mejoramiento de la escuela Media. Bases de convocatoria	235

Agradecimientos

Muchas personas me han ayudado, sin saberlo, de distinta forma y bajo distintas modalidades: acercándome bibliografía, compartiendo la preocupación por el tiempo presente o las perspectivas de futuro, escuchando mis planteos. Entre ellos los compañeros de la cohorte 2003, sin el apoyo de los cuales hubiera resultado imposible finalizar la cursada y a los docentes de los seminarios que verán integrados en este texto mucha de la bibliografía que nos ofrecieron.

Pero muy especialmente estoy en deuda con el Instituto Santo Tomás de Aquino (Dipregep 4269) y con la entonces vicerrectora Profesora Isabel Vázquez, que me invitó a trabajar en el *Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media*, a partir del cual surgió el tema de este trabajo y fue la oportunidad para reunir los datos para el caso aquí presentado. En esta misma línea debo agradecer a mi hija, María Laura Vardé por el procesamiento de los datos en el programa SSPS, trabajar juntas ha sido una grata experiencia.

La familia ha sido de enorme contención afectiva que resultó indispensable en los momentos de cansancio. Sin ellos, Antonio, María Laura y Alejandra, y sin el respeto que han tenido por mi trabajo, éste no hubiera sido posible.

Mi director, Carlos Cullen, merece unas líneas aparte. Me resulta difícil estimar su colaboración en la construcción de esta tesis porque, en realidad, su aporte atraviesa mi formación profesional desde los años de la carrera de grado y sus trabajos han sido desde ese entonces parte de los contenidos enseñados en mi tarea profesional. Reconocer hoy sólo su lectura crítica y el acompañamiento en estos últimos meses sería insuficiente; mi agradecimiento va por todo lo que he aprovechado de su pensamiento a lo largo de este tiempo en común.

INTRODUCCIÓN

Como sabemos la Modernidad se organizó sobre el eje del Estado Nación y el modo de producción capitalista; la escuela como institución de la modernidad tuvo como función educar para el trabajo y formar al ciudadano por encima de las divisiones sectoriales, históricas o partidarias. Durkheim afirmaba a principios del s. XX que la función de integración social se había vuelto fundamental en las sociedades industrializadas ya que los lazos construidos por la semejanza y la contigüidad se habían aflojado y se podía correr el riesgo de un *descenso de la moralidad*. En su reemplazo se había establecido otra forma de vínculo basado en la división del trabajo, que lograba que el individuo adquiriera conciencia de su estado de dependencia frente al grupo; esa conciencia de mutua dependencia era considerada la base del orden moral de las sociedades modernas porque establecía el lazo social como *un sistema de derechos y deberes que nos liga unos a otros de manera durable*. (Durkheim, 1995: 470)

Así ser trabajador fue la base para ser y aprender a ser ciudadano; ser trabajador significaba ser “decente”, estar integrado, conquistar los derechos políticos y, después de las conquistas laborales, gozar de las garantías de la seguridad social. En este contexto la escuela al educar para el trabajo y transmitir la herencia cultural daba las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía en la nación de pertenencia.

A comienzos de la década del noventa se le reclamó al sistema educativo su adecuación a los nuevos modos de producción y de circulación de bienes e información para seguir cumpliendo la función de inclusión a través del trabajo. La hegemonía del mercado desregulado, la despolitización de la economía acompañada por procesos de descentralización y privatización afectaron a las políticas públicas en general y a las políticas educativas en particular. Las sociedades poscapitalistas o postindustriales de fines del s. XX se caracterizan por procesos de acumulación de

capital flexible en manos anónimas, poder-información manejado por expertos decididores en escenarios globalizados que ocultan la confrontación clásica de las luchas de clases. El conocimiento presentado como información-comunicación se mercantiliza; la interpretación crítica cede lugar a la distribución y consumo de información.

Las dificultades de adaptación de la escuela a los rápidos cambios científicos-tecnológicos y las transformaciones del saber en información fueron leídas como causales de la pérdida de su significatividad social por no poder ya garantizar la inclusión en el mercado laboral. Sin embargo, el problema del desempleo, de los empleos precarios, de los contratos por tiempo definido o sin cobertura de derechos en servicios sociales por un lado, sumado, por el otro, a la incapacidad de las instituciones escolares para ofrecer una comprensión crítica de la complejidad del presente y herramientas para entender cómo el poder es movilizado en términos culturales, para cuestionar la producción de la información y no sólo operar con ella, han cuestionado la significación social de la escuela mucho más que las dificultades de adaptación a la rapidez de los cambios tecnológicos.

A principios del siglo XXI encontramos problematizado el trabajo, especialmente el trabajo asalariado, como eje estructurador de la producción y en consecuencia se han deteriorado los lazos sociales fundados sobre el mismo. Al no aparecer en los análisis teóricos (sociales y económicos) como algo pasajero sino como un problema estructural del modo de producción fundado en la telemática y la robótica, el fenómeno complejo y multívoco de la exclusión, que no es sólo económica sino también simbólica, se presenta como alternativa ineludible para parte de la población.

Partimos de la hipótesis que si la escuela no enseña un modelo de ciudadanía plena no podrá cumplir con su función social de integración. Reunimos en este concepto dos aspectos mediados dialécticamente; uno, el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales no mediados necesariamente a través del trabajo, sino ejercidos a través de prácticas de implicación activa en los diferentes niveles de la esfera pública, y otro, una ciudadanía ni individualista ni universalista, sino

que permita construir la identidad social en un proceso de interculturalidad, de reconocimiento mutuo.

Sostendremos además que la franja más vulnerable en el ejercicio de los derechos se encuentra entre aquellos que habiendo logrado permanecer dentro del sistema educativo no pertenecen a los grupos medios y altos cuyas redes de capital social les facilitarán la ocupación de puestos laborales escasos; y que tampoco pertenecen a la franja más desfavorecida ya que estos tendrían más próxima la oportunidad de aprenderlos en los movimientos sociales de base, como los movimientos de desocupados. Propondremos que orientar las políticas educativas hacia una educación ciudadana que despliegue la potencialidad política a través del ejercicio activo de los derechos y de una identidad social no vulnerable es, especialmente para estos jóvenes, una cuestión de igualdad de oportunidades y una cuestión de justicia para juzgar la estructura de la sociedad.

La problemática que aborda este trabajo es en sí misma compleja; para dar cuenta de la misma es necesario abreviar en fuentes sociológicas, pedagógicas, económicas, políticas y filosóficas. Esta misma circunstancia haría inabordable la tarea si se pretende abarcar todos los antecedentes de los temas implicados; así que tomaremos como eje el análisis del caso planteado en el capítulo cinco e iremos construyendo el marco teórico suficiente para analizarlo, fundamentarlo, e inferir conclusiones y evaluarlas éticamente.

La pretensión es desarrollar una reflexión donde se enlace el análisis social, la elaboración de un diagnóstico del presente, la intención crítica, y la reflexión sobre los parámetros normativos que nos permitan dar cuenta de la justicia de la estructura de la sociedad reflejada en la educación de sus ciudadanos; o sea, una reflexión compleja, que permita orientarnos para tomar decisiones fundadas.

En este trabajo partimos de la idea de que la ética aplicada tiene como función elaborar juicios sobre problemas morales o cuestiones conflictivas o controvertidas. Parafraseando a Antón Leist (1990), podríamos decir que si usamos el concepto de 'aplicada' estamos presuponiendo que ya hay algo elaborado, construido articuladamente que funciona como marco teórico general, y que

es posible aplicarlo a un caso particular o a una situación social compleja para iluminarla, en el sentido de posibilitar su comprensión y orientar un curso de acción fundamentado moralmente.

Sin embargo no se puede pensar en una serie de normas o principios morales que deban ser aplicados de manera mecánica. Planteamos la necesidad de una resolución racional de las situaciones conflictivas y la posibilidad de acordar acerca de la corrección de decisiones u orientaciones de políticas públicas fundamentadas intersubjetivamente.

Tomamos seriamente la advertencia humeana acerca de no hacer un salto no justificado entre el “es” de las proposiciones, los diagnósticos y las descripciones, al “debe”. Pero consideramos que esa nueva relación, si se la fundamenta con argumentos que puedan ser aceptados intersubjetivamente, es la función específica de la ética: elaborar juicios que puedan orientar moralmente la acción, en este caso, la política pública en educación.

El trabajo está organizado en cinco capítulos, a los que se agregan las conclusiones, la bibliografía y tres anexos.

El capítulo uno explora las rápidas transformaciones económicas producidas en la segunda mitad del siglo XX que desembocaron en una disminución de la oferta de trabajo y en una crisis del empleo asalariado; mostraremos que este contexto de aumento de trabajo precario y de des-empleo pone en riesgo la cohesión social y el ejercicio de los derechos fundados sobre el eje del empleo estable.

Señalaremos el riesgo de ocultar el problema tras los índices decrecientes de desempleo producidos en los últimos meses en la Argentina y mostraremos que el crecimiento, si es sostenido, pasará de ocupar las instalaciones productivas ya existentes a inversiones de capital que incorporen las nuevas tecnologías de producción para incrementar la productividad y la competitividad en mercados globalizados. Esta variable influye directamente aumentando las tasas de desocupación y se suma al crecimiento vegetativo por el cual es más la cantidad de personas afectadas por la subocupación y el desempleo aunque la proporción se mantenga. Analizaremos la variable del

consumo como eje alternativo de la organización social y de la construcción social de la identidad, señalaremos sus insuficiencias para configurar el lazo social e inferiremos su responsabilidad sobre la exclusión, entendida como un concepto multívoco. Apelaremos a plantear la problemática y las alternativas de solución a partir de científicos sociales extranjeros y argentinos para señalar, en primera instancia, que no es un problema coyuntural y, en segunda instancia, señalar los beneficios de la participación ciudadana para la integración social y la construcción de la subjetividad.

Es que en contexto de conflicto del lazo social fundado en el trabajo se produce también una construcción vulnerable de la identidad social, especialmente si este conflicto se percibe como un problema personal y no del sistema socioeconómico en su conjunto. Se va bosquejando la propuesta de fundar la cohesión social, el ejercicio de los derechos y la identidad, en el lazo igualitario de la ciudadanía.

En el capítulo dos se retoma la propuesta de construcción de la subjetividad y la integración social alrededor del vínculo político. Esto significa reconocer las mutuas obligaciones que nos debemos por pertenecer a la misma polis, que nos permite construir un lugar social donde el reconocimiento de los otros es posible. Se hará una descripción breve de las tradiciones que discuten el vínculo ciudadano (la tradición republicana, la liberal, y la comunitaria) con el objetivo de señalar los aspectos que son privilegiados por los respectivos autores y sus análisis. Esto llevará a plantear un modelo de ciudadano que integre esos aspectos a los que llamaremos 'nivel de pertenencia o cultural', 'nivel formal o legal' y 'nivel práctico'. Definir las características de estos tres aspectos del vínculo ciudadano nos permitirá clarificar las condiciones que no se deben descuidar en el momento de pensar los contenidos y capacidades que deben ser enseñadas a los jóvenes para su integración social en tiempos de trabajo precario y que les facilite la construcción de identidades no vulnerables, fundadas en prácticas participativas que logren construir lazos de pertenencia y solidaridad, de reconocimiento mutuo y redistribución de los bienes económicos y simbólicos.

Se planteará en este sentido, orientaciones para la educación ciudadana que contemple tanto la condición legal fundada en el derecho (civil, político y social) como las prácticas que permiten la participación en condiciones de paridad (Fraser).

Estas orientaciones provendrán principalmente de la pedagogía crítica porque consideramos que para que el conocimiento libere, es necesario desocultar las relaciones de poder existente y su dependencia de las prácticas discursivas; como no hay situaciones de no poder, es necesario aprender la pragmática del mismo, y a reconocer los espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y transformación. Sin embargo desarrollaremos algunos aspectos de la pedagogía liberal considerando que las capacidades procedimentales y las virtudes cívicas en las que esta corriente hace hincapié pueden entrar en diálogo productivo a la hora de discutir el currículum escolar. Queda exceptuada la propuesta neoliberal en educación por estar francamente en contra del modelo de ciudadano propuesto.

El capítulo tres buscará describir la problemática de la época tomando la variable de la complejidad. Por un lado la lógica cartesiana da paso a lógicas duales que dificultan y al mismo tiempo ofrecen oportunidades para habitar el siglo; por otro, diferentes subsistemas (económicos, científico, político, etc.) cada uno con sus propios códigos de funcionamiento y en conexiones no lineales hacen que los agentes deban tener en cuenta mayor números de variables para lograr comprender y organizarse en nuestras sociedades.

Los cambios en el mundo del trabajo descritos en el capítulo uno se completan con las condiciones de las sociedades complejas para describir el nuevo escenario para el cual se espera que la escuela dé nuevas respuestas que restablezcan “la armonía perdida” (Durkheim) entre sistema educativo y sociedad. Se sostendrá que los discursos de los teóricos argentinos, citados en este trabajo debido a su responsabilidad en la orientación de las políticas educativas de los noventa, y de los organismos internacionales giran casi exclusivamente en torno a la inserción social a través del trabajo como objetivo de la educación.

Se inferirán, a partir del análisis de las sociedades complejas, los saberes que debería haber incorporado un ciudadano para habitarlas con el fin de confrontarlos con los saberes propios de analistas simbólicos (Reich) que propusieron estos teóricos que fundamentaron la reforma educativa de 1993, especialmente cuando la propuesta era una educación equitativa y de calidad, organizada a través de la enseñanza de competencias.

Se planteará la relación existente entre educación de calidad para todos con la igualdad de oportunidades para la inserción social, organizada a través de políticas educativas focalizadas concebidas como planes de compensación. En los discursos de autores de responsabilidad política como Filmus y Tedesco, se analizará el concepto de competencia propuesto, sus diversas clasificaciones y su dependencia con el mercado de trabajo; se buscará confrontarlo con una idea poco definida de ciudadanía expresada por los mismos, que da por descontado que los saberes para insertarse en puestos de trabajo como analistas simbólicos son iguales a los requeridos para la participación ciudadana, la articulación de demandas sociales, la exigencia de distribución más igualitaria de los ingresos y una sociedad más justa. Se planteará como contraejemplo, el caso de los trabajadores despedidos de IBM (EEUU) relatado por Sennett en el capítulo uno, con la intención de demostrar la no identificación entre competencias como trabajadores simbólicos y para ejercer una ciudadanía participativa.

Se propondrá el uso de la categoría de 'capacidad' (Sen) en lugar del concepto de 'competencia' como alternativa a la adaptación acrítica entre educación y mercado laboral. Si bien el concepto de competencia tanto como el de 'capacidad' surgen dentro del paradigma del mercado sin cuestionarlo, entenderemos que el concepto de competencia supone apreciar procedimientos que operan en cualquier circunstancia descontextualizándolos de los fines y valores que acompañaron su construcción. Implica suponer la posibilidad de formar 'programas computacionales' dispuestos a efectuar operaciones exitosas independientemente del tipo de datos que se le cargue o las circunstancias del problema. De este modo se despotencia el pensamiento crítico que permite

relacionar las prácticas con las teorías que las originaron, el conocimiento con los intereses (Habermas).

Plantearémos la preferencia por el planteo de Sen en tanto privilegia un saber hacer que tiende a los fines que cada persona elija, tomando en cuenta sus creencias religiosas, cultura, deseos, salud, edad, etc. aunque lo haga dentro de un concepto de desarrollo planteado como universalizable. Esto significa privilegiar el sentido de *'habilidad en el ejercicio de la libertad para elegir la vida que valoramos'* (Sen) existente en el concepto de capacidad y ausente en el de competencia, a pesar de que las capacidades terminen fundando índices comparables cuantitativamente.

Se señalará que es posible haber construido competencias para ser un trabajador simbólico sin ser capaz de reconocer lo público en los intereses privados, sin ser capaz de organizarse en vista a intereses públicos, ni renegociar condiciones sociales que no favorecen la calidad de vida.

En el capítulo cuatro se parte de la diferenciación de concepciones de equidad en el sistema educativo que exigen diferentes políticas y recursos para que el mismo garantice la igualdad de oportunidades en la inserción social. Se propondrá un concepto de equidad, no desarrollado por los discursos oficiales, que supone la distribución de saberes que permiten comprender las sociedades complejas, integrarse laboralmente y renegociar el contrato social, en función de mejorar la calidad de vida tal como quedó planteado en el capítulo tres. Se asimilará este concepto a las condiciones de ejercicio de una ciudadanía plena, tal como se la concibió en el capítulo dos.

En dicho capítulo habremos planteado que la paridad participativa (Fraser) suponía los requisitos materiales suficientes para la participación, además de la eliminación de los patrones culturales desvalorizadores de la diferencia para lograr la igualdad de oportunidades en la construcción del reconocimiento. Sin embargo no hemos desarrollado el aspecto de las diferencias en las condiciones materiales de vida debido a que este trabajo se enfoca en los cambios necesarios en el currículum y en la organización de las instituciones escolares para lograr la formación de ciudadanos protagonistas, y hemos considerado que las desigualdades materiales responden a un problema de

equidad pre-sistema, que no se pueden solucionar con la modificación del currículum escolar. La escuela puede enseñar a problematizar los diferentes modelos de sociedad y de justicia o injusticia de las políticas de distribución de ingresos y de ejercicio de los derechos sociales, pero no puede modificarlos.

El eje del capítulo cuatro se centrará en sostener que no es justo un sistema educativo que no garantiza el desarrollo de las capacidades para ejercer una ciudadanía participativa. Se optó por apelar a la teoría de Rawls por considerar que los discursos educativos que en los noventa esgrimieron los conceptos de 'equidad', 'igualdad de oportunidades', y 'políticas de compensación' tuvieron principalmente como marco esta teoría. A pesar de que Rawls sostiene un discurso liberal y considera a la participación ciudadana como un ejercicio que depende de la autonomía del sujeto, se demostrará que, siendo coherentes con sus mismos planteos, la estructura de una sociedad bien ordenada sería injusta si la institución educativa no garantiza la distribución de capacidades para el ejercicio de una ciudadanía participativa. Se consideró argumentativamente más convincente inferir la necesidad de la educación para la participación, que es nuestra propuesta, de un representante de la corriente liberal que no planteara la cuestión que de otros autores que apoyarían rápidamente nuestro planteo.

Se sostendrá desde el interior mismo del discurso rawlsiano la necesidad de la educación para la participación ciudadana, especialmente en las poblaciones menos aventajadas, como aplicación del principio de diferencia, pero también y en especial, como aplicación del primer principio que incluye *el valor equitativo de la libertad política*. Se señalarán también las características de la educación para la ciudadanía planteadas explícitamente por el autor, algunas derivaciones y conclusiones provisionales.

En el capítulo quinto, se presentará y analizará en base a los conceptos desarrollados en los cuatro capítulos anteriores, una experiencia de campo realizada en el año 2005 en cinco escuelas de nivel polimodal del Partido de San Martín (Provincia de Buenos Aires). Como estos jóvenes se educaron durante la puesta en marcha de la ley Federal de Educación (1993) y La Ley Provincial de

Educación (1995) se analizará el contexto de formulación y aplicación de ambas normas legales y el modelo de ciudadano que proponen; se hará también referencia a las instancias curriculares intermedias en la distribución del conocimiento propio del área curricular de Formación ética y ciudadana y el contexto socioeconómico en el que se implementó la reforma.

Se establecerán relaciones entre las propuestas normativas y las representaciones de ciudadanía que estos jóvenes construyeron a través de su escolarización. Para identificar dichas representaciones se retomará el modelo de ciudadano propuesto en el capítulo dos derivado de las tradiciones liberales, republicana y comunitarista. A partir de cada uno de los niveles propuestos (formal, cultural y práxico) se inferirán competencias posibles de ser visibilizadas y que servirán de orientación para indagar a los jóvenes e identificar los aspectos del concepto de ciudadanía que privilegian en sus representaciones. Identificar las representaciones de ciudadanía plena reconocida por los jóvenes permitirá analizar la propuesta de la política pública en educación ya no en el marco normativo sino a través de la inferencia sobre qué se enseña y se aprende en las escuelas como competencias ciudadanas, especialmente en los sectores de bajos recursos.

La indagación será entendida cualitativamente como orientadora del análisis y no tiene pretensiones de generalización ni pretende ser representativa estadísticamente de los estudiantes de la provincia. Sin embargo la muestra es significativa porque responde a una variedad de situaciones institucionales: dos escuela privadas confesionales (parroquiales), una escuela privada laica y dos escuelas estatales.

En la misma indagación se explorarán las expectativas de inserción social en base al trabajo y las representaciones acerca de su propia empleabilidad para señalar el desconocimiento acerca de la problemática del mercado. Se mostrará que aun en esta franja poblacional en la que el sistema ha sido exitoso en la retención de matrícula se corre el riesgo de haber distribuido saberes insuficientes para la integración social en tiempos de trabajo precario o desempleo, si no son acompañadas por un esfuerzo equivalente en la enseñanza de capacidades propias de una ciudadanía participativa con acento en los aspectos sociales. Se afirmará que la educación secundaria tal como está pensada no

garantiza el desarrollo de las capacidades para ejercer una ciudadanía plena, habilitada para participar en la discusión de las reglas de juego de una sociedad justa y capaz de disputar su inserción social y la construcción de su identidad social por fuera del empleo o profesión estable. Se plantearán algunas hipótesis explicativas de la ausencia de un modelo de ciudadanía participativa en las escuelas.

En el anexo I se adjunta el instrumento construido para indagar la posición de los jóvenes frente al trabajo y la ciudadanía; fue una encuesta en base a preguntas abiertas y cerradas no probabilística. El informe de los resultados se ofrece íntegramente en el anexo II. Mientras que en el anexo III se adjunta la convocatoria al Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media, enviado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Este último documento tiene como interés haber servido de marco para el ingreso en las escuelas y el intercambio con docentes, directivos y alumnos. Además es uno de los pocos instrumentos pensados para esta franja poblacional (y no para aquellos que han ido quedando fuera del sistema educativo); pero una lectura atenta a los ejes de la propuesta que el Estado estuvo dispuesto a financiar intenta ser una prueba más de que sólo reconoce como función de la escuela la integración social a través del trabajo, haciendo hincapié en las condiciones de empleabilidad de los jóvenes, no tomando en cuenta la incertidumbre del mercado laboral presente y del futuro inmediato.

La necesidad imperiosa de un ingreso suficiente y estable es una cosa; la necesidad de actuar, de obrar, de medirse con los otros, de ser apreciado por ellos es una cosa diferente, que no se confunde ni coincide con la primera.

André Gorz

La abstracción que es una cualidad de las necesidades y de los medios deviene también una determinación de las relaciones recíprocas de los individuos; esta universalidad como ser reconocido, es el momento que convierte a las necesidades, los medios y los modos de satisfacción, en su singularidad y abstracción, en algo concreto en sentido social.

G.W.F.Hegel

1. La cuestión social: Trabajo e identidad

1. 1. Los cambios económicos

Las transformaciones sociales han sufrido un acelerado proceso en la segunda mitad del s. XX en un escenario que podríamos definir como postindustrial para señalar las transformaciones producidas por la revolución de la información en su tres aspectos más importantes: la telemática (archivo y transmisión electrónica de datos), la robótica (automatización de los procesos industriales y los servicios) y los medios de comunicación de masas (básicamente la televisión y en forma creciente internet).

Una de las características más importante del fin del s XX es el corrimiento del eje del poder de la esfera política a la esfera económica, coincidentemente con la transnacionalización de bienes y recursos financieros que generó un proceso de apertura de los mercados, el debilitamiento de los escenarios nacionales y de su capacidad de influir en el curso de las acciones.

Habitualmente se habla de procesos de 'globalización creciente' que implican la interdependencia de la economía, del poder, de las comunicaciones y la información y que tienden a la unificación del mundo en el consumo de mercancías, bienes culturales, políticas, y mensajes. El planeta se presenta como un espacio que tiende a la homogeneidad tanto en las claves de su comprensión como en las alternativas de resolución de los problemas de la

sociedad. Este proceso se hizo más evidente a finales de los ochenta y a partir de la caída del muro de Berlín (1989).

Otros autores definen a esta época como poscapitalista ya que los procesos económicos de acumulación de capital no sólo se globalizan sino que además el capital está en manos anónimas (por ejemplo Fondos de inversión), sin rostro para la confrontación clásica de la lucha de clases entre dueños de los medios de producción y proletarios.

La transformación se produce en un contexto de crisis del capitalismo que pasa de un capitalismo basado en mecanismos de acumulación masiva, a uno sustentado en estrategias de acumulación flexible; de una economía internacional industrial, cuyo principal recurso era el aparato productivo transformador de la naturaleza, a una economía global donde el principal recurso es el conocimiento.

La globalización es un proceso de concentración productiva sin precedentes. Según Fernando Calderón en la actualidad hay 37.000 empresas transnacionales que producen un tercio de la economía mundial y que tendencialmente absorben menos empleo. El aumento de la productividad es proporcional a la disminución de la mano de obra empleada. (Calderón, 2002)

Los Estados nacionales se encuentran altamente presionados y afectados por las políticas surgidas de los diversos organismos internacionales y por la necesidad y la urgencia de resolver los dilemas que les ocasiona la aceptación de su rol en este juego mundial y sus condiciones de participación en el mismo. Aun más no todas las regiones dentro de cada estado han podido adaptarse a las nuevas reglas de juego en forma equitativa; esto significa no sólo un aumento de los conflictos internos sino también una muestra de que el desarrollo postindustrial, posmoderno, o como decidamos llamarlo no es parejo a lo largo del planeta ni al interior de los Estados.

Las decisiones económicas están en manos de 'decididores' profesionales a cargo por ejemplo de fondos de inversión previsionales y bursátiles, y no en manos de los dueños de los medios de producción como en los planteos del capitalismo del s XIX y principios del XX. Esto genera un nuevo grupo social, el de los expertos. La cuestión, entonces, se centra en poder disponer de la información para tomar las decisiones. Así el saber cambia de estatuto, dice Lyotard, se

transforma en una mercancía más, al mismo tiempo que la modernidad entra en crisis, y el fin de milenio es llamado por muchos posmodernidad¹: *“El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su ‘valor de uso’.”* (Lyotard, 1987: 16)

Es la época del ‘saber especializado’ volcado a la producción, la organización, la gestión, sus resultados deben poder ser medidos en la sociedad y en la economía. *“...el saber está siendo aplicado ahora al saber; y éste es el tercer y tal vez definitivo paso en su transformación. Proporcionar saber para averiguar en qué forma el saber existente puede aplicarse a producir resultados es de hecho, lo que significa gestión. Además el saber se aplica de forma sistemática y decidida a definir qué nuevo saber se necesita, si es factible y qué hay que hacer para que sea eficaz; en otras palabras, se aplica a la renovación sistemática.”*(Drucker: 1993, 58)

Probablemente estemos frente a la culminación de la época de la matematicidad del mundo propia de la modernidad donde el conocimiento del mundo como objeto de estudio y dominación se legitimó a través de métodos científicos y gracias a la validación ofrecida por lo cuantificable; esto significa una época, la moderna, que privilegió lo medible, los resultados a las transformaciones propias, internas, del sujeto que conoce².

Este proceso desemboca a fines del s.XX en un mundo en el que la información es poder, y la información misma es una mercancía que se comercializa y es valuada según la eficacia de los resultados que logra.

Lo que se ha producido es un cambio en la consistencia del trabajo y la producción. Esto ha repercutido necesariamente en los lazos sociales producidos por los intercambios mercantilizados y también en los lazos de proximidad. En cualquiera de los dos casos lo que

¹ Si bien respetamos el nombre *Posmodernidad*, que sostiene el autor, consideramos que la época actual debe ser considerada como proyecto moderno inacabado en el que es posible seguir planteando la preocupación por la emancipación, la autonomía y la igualdad. Cfr. Habermas, “La modernidad un proyecto incompleto”. En *VVAA La posmodernidad*. Barcelona: Kairós. 1986.

² Recordemos la diferencia entre el saber como sabiduría en el cual se produce la transformación del que conoce y para quien la realidad no está fuera de sí ni es transformable; del saber como conocimiento, que posiciona lo real como objeto de estudio fuera del sujeto, como algo dominable y transformable; y el saber como información en el cual el saber es un producto valorado económicamente en el mercado. La época antigua y medieval sería el mejor ejemplo de la primera posición, la modernidad a partir de Descartes, la segunda, y la era de la información, postindustrial o posmoderna, la tercera.

entra en crisis es el reconocimiento, la identidad social, la integración las protecciones y derechos que se lograban a partir de ser trabajador.

1. 2. Crisis en el mundo del trabajo

La crisis del empleo ha desatado, hace ya veinticinco años, un profundo debate que invita a pensar el lugar del trabajo en la vida social y en la constitución de las identidades.

El conocido trabajo de Jeremy Rifkin (1997) anunciando el fin del trabajo en la era posindustrial da cuenta acerca de la disminución de las horas de trabajo necesarias para producir los bienes requeridos por el consumo contemporáneo, y también sobre los cambios tecnológicos y la llamada revolución del conocimiento que han hecho desaparecer multitud de puestos de trabajos tanto en el sector industrial como en el administrativo gracias a la robótica y a la informática.

La problemática no se limita a la modificación de los medios de producción sino que se agrava porque los empleos creados en el sector servicios no son suficientes en las naciones industrializadas para insertar socialmente a la población activa. Más aun la prospectiva hace suponer que el sector servicios, que está siendo reemplazado progresivamente por la automatización, dará paso a la creación de servicios muy personalizados (por ejemplo personal trainer, paseador de mascotas, etc.) pero de bajos salarios y con pocas posibilidades de organización y sindicalización con lo cual los ingresos dependerán no del 'valor del trabajo' sino del valor que los clientes aporten a la economía mundial. (Reich, 1993).

Sin embargo en la discusión acerca del 'fin del trabajo' se podría aventurar que hay dos debates superpuestos: uno en relación al *fin del trabajo* y otro en relación con el *fin del empleo* y si bien ambos debates cobraron su relevancia, sólo la distinción entre uno y otro nos permitirá referirnos a ellos con relativa claridad.

Si pensamos la noción de trabajo como actividad vinculada a la esfera de la producción social de los medios de vida, ésta ha sido comprendida como estructurante de las relaciones sociales y en ese sentido construye subjetivamente al ser humano.

El empleo asalariado, en cambio, es una forma particular que cobra el trabajo en el capitalismo especialmente durante el s.XX; hace referencia al empleo remunerado, con un contrato por tiempo indeterminado, estable, de jornada completa y con beneficios de seguridad social. Esta modalidad se la considera deudora del fordismo como modo de producción y la mayor proporción de empleos eran desempeñados por hombres, jefes de hogar, y en relación con una actividad industrial. En el desarrollo del Estado de Bienestar se fueron incorporando a esta modalidad laboral las mujeres y las actividades del sector administrativo.

El debate en torno al fin del trabajo en tanto empleo asalariado se pone el énfasis en la discusión de si sigue siendo o no en la actualidad ésta la forma que adquiere el trabajo predominantemente o si, por el contrario, cobra un peso sensiblemente menor -y por lo tanto no estructural- al estar en convivencia con el empleo por hora, el empleo de tiempo parcial, el empleo por cuenta propia, el empleo informal, el empleo temporario y las pasantías, entre otras nuevas formas cada vez más relevantes en el mercado laboral.

Modalidades a las que denominaremos trabajo precario en la medida en que reducen o hacen desaparecer las garantías de seguridad social y la posibilidad de planificación personal y familiar. (Castel, 1997; Villarreal, 1997; Tokman, 2004) La precarización del empleo junto con el aumento de las tasas de desempleo, sea éste temporario o de larga data, producen un clima de incertidumbre, perplejidad, desolación, característico de la época.

En cambio, el debate en torno al fin del trabajo en tanto actividad vinculada a la esfera de la producción abre el interrogante acerca del futuro más o menos próximo de los avances tecnológicos y su relación con la disminución objetiva de horas de trabajo requeridas para la fabricación de las mercancías, la desaparición del *valor trabajo* desplazado por el capital, la cuestión de la vacancia que se va manifestando al perderse la centralidad del trabajo en la vida social y por ende en la estructuración de las subjetividades.

Jeremy Rifkin (1997), en el trabajo citado, toma esta última perspectiva. Considera que el *fin del trabajo* es algo que va a suceder inevitablemente, debido a la globalización y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC) que

aumentan rápidamente la productividad, y condenan a la mayor parte de la población el desempleo. Lo ya producido en la industria, se incrementará según él, en el sector servicios a mediados del s XXI. Propone la constitución de un tercer sector situado fuera del Estado y del Mercado, y otorgar a sus integrantes un ingreso de existencia en contrapartida de trabajos realizados habitualmente por voluntarios. Los actores principales de este tercer sector, de economía social, serían las ONGs que *“asisten a ancianos y discapacitados, a enfermos mentales, a jóvenes con problemas, a los que carecen de hogar y a los indigentes. Los voluntarios se dedican a restaurar apartamentos en ruinas y construir nuevas casas de rentas bajas... otros miles actúan como padres adoptivos, o como hermanas o hermanos mayores de niños huérfanos... tutores en campañas de alfabetización... en centros de atención a víctimas de violación o abusos en el hogar...”* (ibídem: 280/1) La lista de las múltiples actividades desplegadas actualmente por las diversas ONGs le ofrece al autor la posibilidad de demostrar la enorme cantidad, necesidad e influencia en la vida cotidiana que tienen estas modalidades de trabajo y considera que involucrar a los desplazados del sector público y privado es la solución en cambio de *“reforzar las estructuras policiales y la construcción de más prisiones”* (ibídem, 280).

Si bien coincidimos con que los organismos de represión no son la solución de los problemas, la propuesta de Rifkin tiene un matiz asistencialista con el que no concordamos, sin cuestionamientos profundos al sistema económico. Lo presenta como un hecho al que hay que buscarle paliativos porque la alternativa es la violencia social y la inseguridad para los incluidos.

Otra variable que influye directamente sobre el mercado de trabajo, afianzando la perspectiva de su disminución, es la globalización del mercado de venta de servicios y productos con lo cual se vuelve irrelevante para la supervivencia económica de las empresas ‘nacionales’ el poder adquisitivo del mercado interno y el aumento de la desocupación; ésta recibe atención por el aumento de la violencia social o por la decisión política de las comunidades, pero no por

necesidades del mercado. En este sentido, el *valor del trabajo* evidencia ser una relación política y no productiva.

Como participante del debate acerca del *fin del trabajo* pero con una mirada optimista podemos citar a André Gorz (1998) quien considera una posibilidad auspiciosa que el desarrollo tecnológico y el sostenimiento de la productividad facilite el acortamiento de la jornada laboral (menos días en la semana, menos meses en el año, menos horas en el día) sin la pérdida de los beneficios propios de los contratos por tiempo indeterminado. Esto redundaría en un trabajo discontinuo pero no precario que abriría la posibilidad de un tiempo social en el cual las identidades colectivas y la constitución de la subjetividad encontrarían un soporte firme. Implicaría la independencia del trabajo como 'yugo' para establecer un uso del tiempo libre fuera de la lógica capitalista. El ejemplo citado es de países europeos, especialmente escandinavos y daneses, cuyos ciudadanos cuando han tenido la opción de retornar a las jornadas completas de trabajo y mejorar sus ingresos han optado por ganar menos pero sostener las mejoras en los lazos familiares y comunitarios logradas con las jornadas reducidas.

Gorz propone un ingreso ciudadano suficiente sin condición de empleo ni contraprestación. Se funda en la idea de que la riqueza de un Estado no está dada sólo por lo producido en trabajo y capital por cada agente económico sino también por un fondo común heredado de las generaciones anteriores no apropiable individualmente. Tiene en mente una sociedad en la que el desarrollo tecnológico sea una oportunidad para que el trabajo sea vivido como una actividad humanizadora y no alienante por cada sujeto. La actividad laboral sería buscada por el sujeto como modo de satisfacción y la jornada reducida facilitaría el uso del tiempo social (actividades artísticas, sociales, de cooperación y fortalecimiento de vínculos)

Como representante de la otra faceta del debate, Robert Castel (1997) afirma que en Francia aún constituyen una amplia mayoría los empleos asalariados, y que el problema del fin del trabajo debería plantearse como el problema de las variaciones de la *sociedad salarial*, ahora signada por la precarización laboral.

Castel describe las transformaciones históricas que condujeron a la constitución de lo que llamamos *sociedad salarial*; distingue tres formas predominantes en las relaciones laborales en la sociedad industrial: la proletaria, la condición obrera y la condición salarial.

La primera tuvo como marca singular la cuasi exclusión del proletariado del cuerpo social y la doble oposición entre capital-trabajo y entre seguridad-propiedad y vulnerabilidad de masas.

La condición obrera, a partir de los años '30, señala la integración de los sectores populares ocupando un lugar subordinado pero accediendo a las diferentes formas de bienes y servicios: *"el consumo (pero consumo de masas), la educación (sólo primaria), los ocios (pero populares), la vivienda (pero vivienda obrera)"* (Castel, 1997,326). En esta etapa, en mayor medida que la reducción del tiempo de trabajo y el acceso al consumo por el aumento del salario, las vacaciones pagas significaron *"el reconocimiento oficial de la humanidad del trabajador y de la dignidad humana del trabajo. El trabajador era también un hombre y no un necesitado perpetuo... Las vacaciones pagas podían simbolizar ese acercamiento de dos condiciones y dos modos de vida que todo separaba "* (Castel, 1997:344).

La condición salarial, por último, cuyo auge se puede fechar en 1975, se caracteriza por el crecimiento masivo de la proporción de los asalariados (en Francia pasan del 49% en 1931 al 83% en 1975) y, dentro de estos, por un significativo aumento de los asalariados no obreros. La nueva sociedad salarial fue aquella en la que se instaló el Estado social, dejó de estar caracterizada por el enfrentamiento entre asalariados (obreros) y no asalariados (burgueses);

Castel describe:

"estaba organizada en torno a la competencia entre diferentes polos de actividades salariales. Esta sociedad no era homogénea ni estaba pacificada, pero sus antagonismos tomaban la forma de luchas por los puestos de trabajo y las categorías, y no ya de la lucha de clases. En esa sociedad, el salariado dejó de ser un estado lamentable, para convertirse en un modelo privilegiado de identificación" (1997: 365).

Castel sostiene que la sociedad salarial siempre tuvo una estructura frágil aunque recién con la crisis de la industria de los años '70 se hizo evidente. Para él, y por lo menos en Francia, la

sociedad continúa teniendo una estructura salarial aunque el retiro del Estado y el modo poscapitalista de producción hayan exigido la implementación de modalidades de reemplazo para los fallos del mercado laboral (por ejemplo, el ingreso mínimo de inserción).

Cuando se discute el fin del trabajo y el fin de la sociedad salarial lo que está en juego es la cuestión del trabajo como eje estructurador no sólo de la producción sino también de los lazos sociales y consecuentemente el aumento de la violencia registrado especialmente en las ciudades. El registro estadístico de la violencia como expresión de la crisis manifiesta la necesidad de generar espacios de reflexión sobre las condiciones sociales y económicas propias de tiempos de cambios.

Tanto Castel como Rifkin, a pesar de que uno sostenga el fin del trabajo y el otro el fin de un tipo de contratación, coinciden en que el desempleo y los empleos creados en el sector servicios, con un salario 60% menor que los salarios industriales y sin estatuto, se asocian a graves signos de disociación social como la violencia urbana, altas tasas de criminalidad, aumento de la toxicomanía, y la instalación de una masa segregada del conjunto. Pensemos que aceptar la ley significa controlar el deseo por los objetos que no podemos poseer o la agresión frente a los otros que viven o piensan diferente; para lograr ese autocontrol no sólo se requiere la socialización aportada por la familia y la escuela sino también estar insertado socialmente. Si una persona no tiene “un lugar social”, “no tiene nada que perder”, y por lo tanto no tiene buenas razones para acatar el pacto social representado en la ley.

Zygmund Bauman (2005) plantea que el progreso económico y la globalización ha traído aparejado un nuevo riesgo: una aguda crisis de la eliminación de los residuos industriales y de los humanos residuales. Si bien cada cambio en los sistemas de producción ha degradado, devaluado o eliminado modos de “ganarse la vida”, las soluciones que antaño fueron efectivas – colonización y conquista imperialista de zonas menos desarrolladas – ahora son impracticables porque la globalización ha alcanzado las más remotas regiones del planeta. Si en el s XIX y en gran parte del s XX se pudo apelar a “soluciones globales para los problemas producidos localmente” – gracias a que los países centrales exportaban sus residuos (humanos e

industriales) a los países periféricos, ahora escasean los vertederos y el instrumental para el reciclaje de residuos, y estamos enfrentados al problema de *encontrar soluciones locales* –de asistencia social, reciclaje profesional, seguro mínimos de inserción, aumento de controles por el aumento de la violencia, etc. para los residuos humanos, del mismo modo que soluciones para la contaminación y almacenamiento de los desechos industriales – *a problemas producidos globalmente*. Bauman sostiene que en ambos casos no hay salidas seguras disponibles ni para su reciclaje ni para su eliminación; además la percepción de este problema es vivido por la población como “alarmas frente a la seguridad física personal” y quedan encubiertos los aspectos económicos y sociales globales propios de la mecánica de la sociedad posindustrial que no ingresan frecuentemente en la discusión pública. Es decir que la problemática de la incertidumbre afecta a la construcción de la identidad personal y de los lazos de proximidad sin enjuiciar la estructura social de justicia que “gestiona el riesgo”.³

El alcance global de la modernización hace crecer el volumen de residuos domésticos, industriales y de humanos residuales más rápido que la capacidad de gestionarlos; el peligro de sustentabilidad ecológica del planeta viene constituyendo una preocupación para cada vez mayores porciones de la población pero todavía no se ha percibido con claridad la repercusión que las masas de humanos residuales –refugiados, desafiados, los superfluos de la sociedad líquida – van a tener en el equilibrio político y social de la coexistencia planetaria. Según Bauman las sociedades que han llegado tarde a la modernización son empujadas a encontrar soluciones “locales a los problemas globales” y tienen escasas posibilidades de éxito por lo cual han aumentado las guerrillas, las guerras y masacres tribales, pero podríamos inferir que estos procesos de creciente violencia social no son privativos de algunas zonas del planeta sino que todos los países, centrales o periféricos, vivimos en la incertidumbre del aumento de la violencia y de la angustia a ser expulsados del mercado de consumo que significa la pérdida del reconocimiento social, o sea, convertirnos en “residuo”. En términos muy gráficos del autor:

³ Tomamos el concepto de *riesgo* en su diferencia con *peligro* planteado por Beck (1998); y acentuamos la idea de lo producido como sistema económico-social para no perder el horizonte de libertad en las decisiones humanas y en la concepción de ‘progreso’ y desarrollo que se esgrime cuando se analizan las políticas públicas y las orientaciones de los organismos internacionales. En contra de aceptar la mecánica del mercado como sistema de autorregulación que tiene leyes que actúan como la ley de la gravedad en la física y en la cual el arbitrio es accidental.

“que te declaren superfluo significa haber sido desechado por ser desechable, cual botella de plástico vacía y no retornable... El destino de los desempleados, del ‘ejército de reserva del trabajo’, era el de ser reclamados de nuevo para el servicio activo. El destino de los residuos es el basurero...” (Bauman, 2005:24)⁴

1. 3. Consumo o exclusión

El símbolo del trabajador como forma de inserción social es reemplazada por el consumidor que ingresa a las redes y da sentido a su vida y sus relaciones sociales en función de dicho consumo. Según Villarreal (1998) se ha producido en los últimos años un desarrollo económico (aumento de la riqueza cuantificable macro económicamente) pero no social en la medida en que se han roto los lazos solidarios a causa de una redistribución regresiva y una exclusión de carácter sistemático.

Villarreal coincide con Bauman, Rifkin, Castel y otros cuando hace análisis de la sociedad argentina y muestra que la dinámica económica produjo aumento de las desigualdades y concentración del consumo, dividiendo a la población en *“actores minoritarios incluidos que disfrutan del sistema, espectadores siempre dispuestos a aplaudir, comentar y acompañar [incluidos que esperar poder entrar en el goce del consumo] y excluidos crecientes de unas relaciones restrictivas de poder, saber y tener”* (ibidem: 98).

El concepto de ‘exclusión’ no es un concepto unívoco. Ha sido definido en algunos casos como carencia de ciertos atributos fundamentales para la inserción en el mercado (como falta de escolaridad, de condiciones sanitarias) o falta de acceso a ciertos bienes y servicios (como crédito, vivienda, seguridad social) o como condición de vulnerabilidad que presentan ciertos grupos por su edad (niños y ancianos), su etnia (negros, indígenas), su género o su inserción laboral precaria (trabajadores informales, temporarios).

Frecuentemente el uso del concepto de exclusión apunta a una condición individual aunque sea compartida, y en esta individualización del problema se esconde, se desdibuja la condición de la exclusión como fenómeno social propio de un sistema de expulsión.

⁴ La bastardilla son propias del autor, para mantener el sentido remarcamos con negrita.

Para Sonia Fleury (1998) es fundamental entender el proceso de 'exclusión' como un fenómeno cultural aunque tenga dimensiones económicas y políticas. Haciendo referencia a Foucault (1994) considera que es un proceso a través del cual una cultura construye un discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza; define el paradigma de humanidad y despoja a los individuos de su condición de sujetos y por ende de la posibilidad de ser actores de su proceso social. Mientras que la desigualdad remite a procesos económicos y en su extremo conduce a la esclavitud, la exclusión es básicamente simbólica, el otro se vuelve, extraño, peligroso, y su extremo sería el exterminio o como dice Bauman la eliminación de los residuos.⁵

La tendencia a la consideración del fenómeno de la exclusión como individual tiene como consecuencia que se personalicen las respuestas sociales o que se busque en el sujeto excluido la razón de su situación.

Por ejemplo para Rosanvallon (1995) los excluidos no forman una clase y no pueden tener un órgano político que los represente, "*... se definen por los malogros de su existencia, por lo tanto por su negatividad. Por esta razón, no constituyen una fuerza social a la que podría movilizarse... resultan de un trabajo de descomposición, de desocialización en el sentido fuerte del término*" (ibidem: 195) Es que el autor tiene en mente las relaciones de solidaridad propias del modelo del Estado de Bienestar construido durante la era industrial y que se establecían a partir de la historia laboral corporativa y al interior de la familia patriarcal y lee la exclusión con categorías que exceden lo monetario y que toman en cuenta la historia individual. (Léase las relaciones laborales y los lazos de proximidad fallidos).

El aspecto positivo de su propuesta al plantear el problema desde *el derecho a la inserción* es enriquecer la noción de derecho social pero dota al Estado de herramientas '*personalizadas*' para el tratamiento de las situaciones particulares y no universaliza el derecho.

Tomando en cuenta la histórica discriminación que sufren aquellos que perciben la ayuda social invoca el *derecho a la utilidad* recíproca, que implica facilitarle las herramientas para la

⁵ La exclusión simbólica supone la comprensión de la diferencia como peligrosa y amenazante. Plantados en el self se construye la "*alteridad como un devenir otro de los mismo*" Agamben (2005) *La amistad*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. Pag.10. Hay profusa bibliografía sobre las múltiples formas que toma la exclusión. Los riesgos se pueden evaluar, analizar en términos de biopolítica, de producción de hombres-ciudadanos y de excluidos-bestias. Cfr. Derrida (1994). *Políticas de la amistad* Madrid: Trotta./ Agamben(2002) *Homo sacer*. Madrid: Nacional

reinserción acorde a su situación personal (recalificación laboral, readaptación profesional, etc.). Plantea que la contraprestación frente a los subsidios recibidos se deberá realizar en el tercer sector económico (actividades no dirigidas al mercado) para evitar el riesgo de que estos empleos subvencionados desplacen a asalariados corrientes en empresas privadas.

La propuesta sostiene el eje del trabajo como organizador social y el ingreso *mínimo* ciudadano (RMI) apela a una concepción de ciudadanía que supone, dentro de la concepción de que el trabajo es el mediador de las relaciones sociales y el productor del reconocimiento social, que la dignidad de los sujetos se estructura en el vivir de su trabajo y en el reconocimiento de estar cumpliendo una función social. El ingreso será mínimo para no desalentar la reinserción

De manera similar para Castel (1997) la exclusión es una categoría que debería ser reemplazada por *desafiliación* y que señala la "*ausencia de participación en alguna actividad productiva y aislamiento relacional*" (ibídem, 14). Esta definición permite englobar en la categoría a aquellos que a pesar de su situación de indigencia están integrados a través de algún plan de asistencia pública y a aquellos que han acumulado capital a lo largo de su historia productiva y que el desempleo actual no los lleva a la indigencia pero los encuentra sin un lugar social. El término *desafiliación* no muestra un estado permanente sino los diversos grados de ruptura de vínculos.

Si bien es cierto que la exclusión no es lo mismo que la pobreza o la indigencia, pensarla como fenómeno individual quita la mirada sobre la mecánica centrífuga de las sociedades poscapitalistas y oculta prejuicios meritocráticos.

Este mecanismo no es novedoso en la historia de la humanidad pero plantearlo como individual supone remedios personales y desconoce que ni siquiera puede encararse como problemática local ya que debería contextualizarse en su dimensión global. Efecto de la globalización de los mercados parece razonable encarar las relaciones laborales con alcance planetario para que los niveles de competitividad no sean una excusa para buscar mano de obra barata en uno u otro sitio deteriorando las condiciones de trabajo.

Como sabemos las políticas neoliberales se fueron imponiendo a partir de la crisis económica del petróleo de la década del '70 que produjeron caídas en la productividad, aumento en la

inflación y en el desempleo. Fueron políticas que se orientaron a la privatización, desregulación del mercado y la flexibilización laboral que redujo el poder de los sindicatos y reemplazó los contratos por tiempo indeterminado, facilitó el crecimiento del trabajo informal frente a altos índices de desempleo y subocupación, y acompañados por el deterioro generalizado de las condiciones de trabajo de los que 'aun gozaban de empleo' (Castel, 1997; Tokman, 2004). Estas son las condiciones que hacen que aparezcan las categorías de exclusión, marginalidad, vulnerabilidad, para describir a los expulsados de las redes de intercambio mercantilizado y por lo tanto imposibilitados del ingresar en el consumo.

Ser *supernumerarios*⁶, excluidos, residuos humanos, se definen por su inutilidad y ésta los descalifica en el plano cívico y político porque no gravitan en el curso de las cosas. Es que en la sociedad de productores cada posible trabajador, aun el desempleado, tenía una promesa de inclusión, era necesario; en la sociedad de consumidores⁷, los consumidores fallidos, los consumidores incompletos son una carga. Si es posible establecer descripciones acerca de nuestros deseos y subjetividad interpretando nuestras formas de consumo, es porque se da por supuesto que el consumir construye identidad y por lo tanto, estar fuera del consumo, significa no ser reconocido.

1. 4. Propuestas y riesgos

Las propuestas (que en algunos casos incluyen dos o más de estas ideas) de los diferentes teóricos de políticas sociales para gestionar los riesgos en las sociedades mercantilizadas se pueden sintetizar:

1. El Estado debe brindar asistencia a quienes están impedidos de trabajar y debe dar incentivos para asegurar la proletarización de los aptos (mejorando la rentabilidad de los

⁶ Castel llama así a los "inútiles para el mundo", que viven en él pero que no son fuerzas sociales, son considerados inútiles y se consideran inútiles a sí mismos. Por eso no hay revolución en términos clásicos porque para ello se debe tener un proyecto.

⁷ Es significativo que la reforma constitucional de 1994 incluyera en la sección de nuevos derechos y garantías un artículo que garantiza los derechos de los consumidores y usuarios de bienes y servicios (art. 42). En tiempos de retirada del Estado-nación, en el cual se privilegia lo privado frente a lo público aparece la figura del consumidor con rango constitucional y señalando que el soporte subjetivo del Estado ya no es sólo el habitante y el ciudadano, sino también el consumidor. El ciudadano no dispone del monopolio de los derechos. Cfr. Lewkowitz, 2004.

trabajos precarios mal remunerados y reduciendo las posibilidades para permanecer en la ayuda social). Se funda en la ilusión anglosajona de una sociedad de individuos autosuficientes que defiende la igualdad en la libertad.

2. Educación a los desocupados ya sea para acceder a las nuevas tecnologías, ya sea para capacitarse en servicios propios del tercer sector invertir en acciones que mejoren el capital social⁸ de las comunidades
3. Programas que extienden la escolarización de los jóvenes o que exigen una acreditación formal para trabajos que antes no lo requerían (por ejemplo, floristas) y que retrasan el ingreso de los mismos a la búsqueda de empleo.
4. Asignación de ingreso social *suficiente* que exima al individuo de asumir trabajos para los que está sobrecalificado o que lo exima de una contraprestación obligada. En principio porque esto significa aumentar el desempleo de los menos calificados con lo cual el problema se traslada. Además realizar cualquier contraprestación sería considerar que el individuo debe demostrar que no es un 'holgazán' y que si no trabaja es porque realmente no hay trabajo y no por un defecto del carácter.
5. Asignación de un ingreso mínimo⁹ con contraprestación por parte del beneficiario
6. Reducción del tiempo de trabajo para emplear a más personas en el mismo puesto (solventado por el aumento de la productividad logrado gracias al desarrollo tecnológico y los mercados globalizados). O planteo de tiempos de trabajo discontinuo (menos días a la semana o menos meses en el año, etc)
7. Disponibilidad de un tiempo social fuera de la lógica capitalista que facilitaría lazos asociativos libres que coexistan o se alternen con la inserción a través del trabajo de tiempo reducido o discontinuo (proyectos de ayuda mutua, jardines públicos, talleres de

⁸ Bourdieu entiende el capital social como el conjunto de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo. Para Coleman consiste en la red de contactos y expectativas de reciprocidad y puede ser tanto individual o colectivo. Supone capacidad de aprovechar relaciones y fundarlas en la cooperación y confianza.

⁹ Recordemos que el ingreso mínimo de inserción es introducido en Francia en 1988 y que en 1994 lo recibían cerca de un millón de beneficiarios. Es un derecho a un mínimo de recursos como contrapartida del compromiso del beneficiario a encarar un rumbo para insertarse nuevamente en el mercado (desde cuidado de su salud como la desintoxicación o cursos de formación y actualización laboral).

niños, de salud, teatro, actividades artísticas y creativas, deportivas y ecosóficas, cooperativas y políticas. (Gorz, 1998: 110) Algo similar es lo planteado por Rifkin con lo que llama reingeniería de la semana laboral: una reducción de la jornada de trabajo y retribución económica por tareas que se realizaran en el sector servicios a través de actividades comunitarias organizadas como voluntariado (ibídem, 309).

Estas propuestas tienen riesgos que no se pueden soslayar:

Despolitización de la participación social o comunitaria

Si bien es cierto que las actividades voluntarias que tienen una incidencia en la calidad de vida de la comunidad son capaces de establecer lazos sociales, construyen la identidad de sus miembros, dan un lugar social independientemente de si se ocupan de ecología, de recuperación de artesanía popular o de actividades deportivas, la primera objeción es que son voluntarias y que pensarlas como alternativa al trabajo puede establecer una diferenciación entre los que las eligen espontáneamente y quienes se ven empujados a tomarlas como opción de supervivencia estableciendo una fractura en el trabajo en equipo y la desvalorización de algunos de los miembros.

En otro sentido estas actividades de tipo comunitario tienden a verse como des-politizadas o a-políticas, en la medida en que no se asocian a un partido organizado o a la conquista del poder. Este es un riesgo mayúsculo porque se busca establecer en estas organizaciones los lazos de solidaridad que las sociedades industriales plantearon en torno al trabajo asalariado y los beneficios sociales concomitantes. Sin embargo esa solidaridad que niega o pone entre paréntesis lo político se transforma en alguna forma de caridad que no cuestiona la estructura de desigualdad de los intercambios mercantiles, ni las fallas de mercado provocada por los procesos globalizadores sino que se presenta como un compromiso conmovedor¹⁰. Las soluciones así planteadas son recursos paliativos que terminan sosteniendo el status quo.

¹⁰ Hay que recordar que la solidaridad es un vínculo de igualdad que supone la adhesión voluntaria a la causa de otros con el bien común como finalidad. Por ejemplo: Solidarios son los obreros que se unen a una huelga por el despido de algunos o los grupos que apoyan a los perseguidos en cualquier lugar del mundo defendiendo el derecho de asilo. La solidaridad es el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Su problema (hambre, necesidad de remedios o libros, etc.) no lo define sino que muestra el déficit del sistema social, nacional o global, que puede

Podríamos aceptar que los grupos organizados conocen mejor sus necesidades y, como sostienen desde la óptica neoliberal, son capaces de cooperar con tiempo voluntario cuando perciben que el destino de sus esfuerzos retornará en forma de disfrute de los beneficios.

Pero vamos a sostener que las organizaciones de la sociedad civil son políticas porque se orientan a la resolución de cuestiones sociales. Y en cuanto a actividad de participación, fortalecen los vínculos del grupo, ejercitan en las formas de organización y en la pragmática del poder, producen actores sociales que aprenden a utilizar los medios para colocar sus problemáticas en la agenda de las políticas públicas.

Pero no son la solución a todos los problemas de inserción social; hay que considerar que las organizaciones no gubernamentales no son una alternativa a un proyecto político común sino que son organizaciones que reunidas por algún objetivo en común pueden, y en general tienen, diversas y fragmentadas maneras de entender la realidad social. No se puede esperar de ellas una ideología sostenida del bien común.

Riesgo de sobre calificación

La extensión de la escolarización de los jóvenes ha producido que muchas empresas en un acto de precaución contra futuros cambios tecnológicos contratan jóvenes sobre calificados para puestos en sectores de estatuto poco valorizado. De esto resulta un aumento de desmotivación, poco compromiso con el empleador en búsqueda de una relación más directa entre empleo y calificación, y el peligro de no tener ninguna alternativa de empleo de los jóvenes no calificados. Esta preocupación expresada por Castel (1997) no puede ser obviada por las políticas educativas:

“Más en profundidad esta lógica corre el riesgo de invalidar las políticas que ponen énfasis en la calificación como camino real para evitar el desempleo o salir de él. Es todavía una mirada optimista de la crisis la que lleva a pensar que mejorando y multiplicando las calificaciones uno se precave contra la inempleabilidad” (íbidem: 409)

afectarnos también a nosotros. En cambio podemos definir *caridad* como la ofrenda voluntaria a quien se considera más necesitado que uno mismo. Y en tanto virtud teologal refiere al amor al prójimo como a uno mismo, por amor a Dios. El riesgo de las acciones basadas en la caridad es constituir al que recibe en sujeto de la asistencia en tanto lo definimos por la carencia.

De la baja calificación es cierto que derivan los contingentes más grandes de desempleados pero con la expectativa de universalizar la educación media, es posible que *“más bien que en una reducción del desempleo, se desemboque en una elevación del nivel de calificación de los desempleados”* (ibidem: 409)

Cuando la crisis es sistemática y tiene que ver con la creación de empleo, puede darse la situación de la inempleabilidad de los calificados. Aunque el imperativo democrático (Filmus, 1993,1998; Tedesco, 1995, 2000) proponga distribuir a todos las calificaciones¹¹ el riesgo es generar la ilusión de que habrá empleo para todo el que esté capacitado; el riesgo es no preparar para pensar alternativas de lazo social y cohesión por fuera del eje del trabajo.

Tomar conciencia de que las diferencias de opciones dadas por los teóricos sociales implican alternativas de modelos de vida significa no sólo tener como responsabilidad la distribución de saberes para la inserción laboral posible sino también los necesarios para evaluar las posibilidades y renegociar colectivamente nuevas formas de contrato social.

Riesgo de no reconocer el problema como público

Los problemas laborales que producen las crisis de exclusión pueden ser comprendidos como personales y privados, pueden ser pensados como un problema de incapacidad de un gobierno determinado o pueden ser pensados como coyunturales y pasajeros o como cuestiones globales que afectan a toda la sociedad y que tienen repercusiones y condicionamientos también globales. Los programas de inclusión social productos de técnicos y sin discusión social acerca del tipo de sociedad a la que se aspira, tienen carácter paliativo pero insuficiente y son paternalistas en la medida que los ciudadanos no pueden ejercer su autonomía ya que carecen de la información y de la formación para participar en las decisiones.

¹¹ Desarrollaremos en el capítulo 3 , los discursos políticos sobre este problema.

1. 5. La construcción de la identidad personal y colectiva

Hemos afirmado que describir las consecuencias de la globalización y el esquema de sentido del neoliberalismo es mostrar el corrimiento del eje del trabajo como forma de integrarse a la comunidad, al eje del consumo; de la política como organizador social, al mercado. Es que gracias a la publicidad y la manipulación del deseo se ha producido un aumento del individualismo y se facilitó la exclusión¹².

Como decía Fleury (1998) en tanto la exclusión es simbólica, el excluido del consumo no sólo sufre el resentimiento por los bienes y servicios de los que carece sino que se vuelve 'extraño y peligroso' para los demás por estar fuera. Es muy factible que construya su subjetividad sobre esa carencia ya que es la interacción con 'los otros', los incluidos, la que lo determina.

Para Berger y Luckmann (2003) "*los otros significantes constituyen, en la vida del individuo, los agentes principales para el mantenimiento de su realidad subjetiva*" (íbidem: 187). Los familiares, vecinos, empleados, amigos (... y podríamos agregar compañeros de escuela, maestros) ocupan diversas esferas de influencia en el mantenimiento o en la construcción de la realidad de cada individuo a través del diálogo.

La realidad subjetiva se afianza o se modifica en el interjuego de significaciones con las cuales los otros interpretan las acciones del sujeto. Cuanto más sencilla es la división del trabajo y menor la distribución del conocimiento, dicen los autores, más éxito logra la socialización y mayor estabilidad tienen las identidades construidas aunque no necesariamente el sujeto se sienta satisfecho con esa identidad (ser labriego, por ejemplo, podía ser miserable pero no era confuso, se tenía un rol social; ésta no era una cuestión para él).

Definen los roles (ser mujer o varón, ser carpintero o militar, etc.) como *representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente*

¹² Cfr. Tomaz Tadeu Da Silva explicita esto diciendo "*A construção da política como manipulação do afeto e sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.* (1997: 15) citado por Portela en Gentili y Frigotto (2000)

objetivados. (ibidem: 101) La construcción social de la realidad se estructura sobre la institucionalización de estos roles y sobre esta realidad social se funda lo que reconocemos como sociedad y la conciencia individual.

En una sociedad con división de trabajo sencilla y una distribución mínima de conocimiento los autores sostienen "*que se producen personalidades predefinidas y las identidades se reconocen con facilidad tanto objetiva como subjetivamente*" (ibidem: 203)

Innegablemente la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre individuo y sociedad, por esta razón el no-trabajo es más que el desempleo, implica una mutación con respecto a la relación con el mundo. Y si bien todo universo simbólico es problemático aunque sólo sea en la medida en que ninguna sociedad es establemente cerrada, en los tiempos de crisis como el actual, el universo simbólico se pone en cuestión por el hecho de perder la capacidad legitimadora de los discursos, de los órdenes institucionales, de lo atingente en términos de interacción social y de las biografías personales.

Las condiciones explicitadas en los puntos 1, 2, y 3 han producido una compleja división del trabajo y una distribución muy desigual del conocimiento. Según lo planteado por Berger y Luckmann podríamos afirmar que estos son motivos suficientes para que la socialización se vea dificultada en porciones crecientes de la población, y que las identidades que se han ido construyendo sean lábiles y confusas.

Esto no significa desconocer que podemos leer positivamente el proceso de individuación efectuado en las últimas décadas como la progresiva emancipación de la sociedad disciplinaria que exige que el individuo se vea obligado a justificar sus decisiones y opciones de vida independizándose de la tradición con cada vez mayor autonomía de acción.

Sin embargo este proceso de individualización puede ser evaluado también negativamente en la medida en que la ruptura de lazos sociales fuertes estimula la fragmentación social y la despolitización; la expansión de la cultura psicologizante facilita el desarrollo de inflexiones narcisistas, y nuevas formas de dependencia y adicciones son respuestas a riesgos laborales, técnicos y ecológicos. Se da la paradoja de que frente a la

necesidad de dar tantas respuestas autónomas surjan mayor cantidad de respuestas de impotencia psíquica (malestar, estrés, depresión).

Más que tomar posición a favor de un modo u otro de entender este proceso, el planteo es considerarlo una condición paradójica de la época y entender la vulnerabilidad, la fragilidad como condición de la construcción de las identidades actuales. Los aspectos positivos o negativos de este desarrollo se acentuarán según la trama de relaciones objetivas en las que está inmerso el individuo (mayor autonomía para los que tienen éxito en la competencia o mayor impotencia para los que han sido excluido o están permanentemente con el riesgo de caer fuera). Esto genera una creciente desigualdad, pero en ambos casos el riesgo es entender la cuestión personal como un proceso individualista y privado.

Acordamos con Sennet (2004) que la experiencia actual de trabajo inestable, flexible, independientemente de cuál sea el lugar en el sistema productivo que ocupemos, obstruye la construcción de la identidad social que la modernidad facilitaba.

A pesar de todas las críticas que se han realizado al trabajo rutinario del obrero de los siglos pasados, las reflexiones de Sennett nos hacen percibir en esa misma rutina los fundamentos de la propia percepción como “panadero, mecánico, burócrata, profesional, etc.”, y en esa construcción de la identidad y en el reconocimiento de los otros por su lugar social, se encontraban las condiciones de participación colectiva.

La incorporación de las nuevas tecnologías en la producción ha sustituido la preparación en oficios. Una misma persona puede pasar de una panadería a una imprenta, ya que la mayor parte del trabajo es realizado automáticamente y las empresas optan por pagar salarios con baja calificación aunque esto signifique tener un cierto desperdicio en la producción. Los saberes que requiere su tarea no le permiten construir una identidad. Relata Sennet:

Cuando la mujer de la panadería dice: “hacer pan, zapatos, trabajos de imprenta, pídamelo lo que quiera”, su sentimiento por la máquina es sencillo, amistoso, pero también, como me repitió varias veces, le hace sentir que ella no es panadera. Estas dos afirmaciones están íntimamente ligadas. Su comprensión del trabajo es superficial; su identidad como trabajadora, frágil (íbidem: 77).

Las personas pasan de una actividad a otra, la comprensión del trabajo como tarea que nos autoconstruye es superficial, y, por lo tanto, la identidad como trabajador es vulnerable, incapaz de lograr el reconocimiento social aunque la persona esté dentro del consumo. No es un desocupado/excluido; es un ocupado con identidad frágil, vulnerable recurriendo a la descripción que hace Fleury.

Lo que afecta es *“la dimensión temporal del nuevo capitalismo”* en que *“nada es a largo plazo”* y esta consigna desorienta *“la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento”* (íbidem: 31)

El autor muestra que el mundo actual marcado por la flexibilidad (tiempos flexible, organización del trabajo en redes en las cuales los equipos se reagrupan según las necesidades, contratos cortos, redefinición permanente de la tarea, mercados que se reorientan tratando de seguir el deseo del consumidor, capital impaciente de rendimientos rápidos) y el cambio a corto plazo no ofrecen muchas cosas que se parezcan a una narración social o económica: una persona que inicia su vida activa con dos años de universidad probablemente *“pueda cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral y cambiar su base de cualificaciones al menos tres veces durante los cuarenta años de trabajo”* (íbidem: 20)

Los cambios frecuentes de equipo de trabajo no facilitan establecer relaciones de confianza, lealtad o compromiso mutuo. Los cambios frecuentes de tareas y de espacios laborales no facilitan la construcción de una identidad narrativa que le dé sentido a los fragmentos experienciales.

El texto señala los efectos corrosivos que tiene sobre el carácter y la moralidad las nuevas reglas del capitalismo flexible. A Sennet le preocupa cómo esta inestabilidad afecta emocionalmente a los adultos: a la capacidad de los adultos en la imposición de reglas de comportamiento a sus hijos en crecimiento o de valores de estabilidad para los cuales no son ellos mismos ejemplos. Adultos que llevan los procedimientos de consulta y deliberación apropiados en el trabajo en equipo, al seno familiar (por ejemplo sobre programas autorizados o desautorizados) produciendo desorientación en los hijos. Sennet presenta el conservadorismo moral en aumento en los últimos años en Estados Unidos como una actitud de refugio frente a la inestabilidad

afectiva, emocional y laboral: aferrarse a la ilusión de valores que no cambian en un mundo en el que nada dura. Esta reacción es similar a la que suelen adoptar los inmigrantes con respecto a su cultura de origen.

A tiempos flexibles identidades frágiles podríamos resumir, y agregar que el desapego y la cooperación superficial son características protectoras que se van formando en el carácter. Características que no facilitan ni el compromiso ni la participación ya que son en sí mismas características que fragmentan socialmente.

Sennet describe el caso de los profesionales en computación y electrónica que fueron despedidos cuando IBM se reestructuró en 1993,

“antes eran concejales y miembros de juntas escolares, ahora han dejado esos cargos. El único compromiso comunitario que mantienen, y que de hecho cumplen cada vez con mayor vigor, es ser miembros de las Iglesias locales...” (ibidem: 136).

No es tiempo lo que les falta a estos des-empleados bien calificados, sino que se limitan a evaluar su problema como biografía personal.

El autor reitera el uso de recursos ‘conservadores’ para paliar la situación de inestabilidad que la época produce. En este caso la actitud de refugio en formas fundamentalistas y en iglesias evangélicas que han tenido amplio desarrollo en los diferentes países¹³: *“cuando volví a nacer en Cristo, comencé a aceptar mejor las cosas, a esforzarme menos”* (ibidem: 136), cita. En este ejemplo es clara la actitud apolítica de enfrentar el problema, sea de desempleo o de trabajos flexibles: los individuos buscan refugio en su interior.

En el caso de los programadores de IBM, Sennet afirma que encontraron un camino para, al discutir entre sí la experiencia de fracaso laboral en las reuniones de café, encontrar una sensación más coherente de sí. Cada uno había cumplido el rol de ser un “otro significativo” (Berger y Luckman) que permitía el reconocimiento mutuo y la construcción de la identidad. Sin embargo, Sennet dice:

¹³ Aunque no necesariamente el aumento de la pobreza sea el origen del desarrollo de religiones y sectas, es un dato innegable que a mayores grados de incertidumbre hay un correlato de mayor adhesión a las mismas. Cfr. Semán “El pentecostalismo y la religiosidad de los sectores populares” en Svampa (2000)

“Mientras que deberíamos admirar esa fuerza individual, el giro hacia su interior y a relaciones íntimas muestra los límites de la coherencia que han conseguido. Un sentido más amplio de comunidad, y un sentido más pleno del carácter, es lo que necesita el número creciente de personas que, en el capitalismo moderno, están condenadas al fracaso.” (ibidem:142)

El refugio en el mundo interior no evita el fracaso ni recupera la cohesión social. Sólo se logra un sentido más amplio de comunidad y una identidad más firme sin retirarse del espacio público; la incapacidad para ver el problema como un problema del sistema y no un fracaso personal es lo que produce el abandono de un rol activo de ciudadanía.

Las descripciones realizadas señalan diferentes situaciones problemáticas: los que están afuera del consumo, excluidos por desempleados o subocupados; los que dependen de algún programa focalizado de asistencia o los que se sostienen gracias a la acumulación de capital logrado en sus años de empleo, pero que han perdido su identidad social; los que estando empleados, construyen identidades frágiles en trabajos flexibles, los que sólo se ven en el espejo del ‘contrato de corto plazo’ incapacitados para programar sus vidas.

Recordemos que Berger y Luckman, en la obra citada, afirman que la construcción social de la realidad se estructura sobre la institucionalización de los roles. Por ende en la época en que los roles se cuestionan, se problematizan, se fragilizan, las instituciones muestran su escaso poder instituyente, su desfundamiento.¹⁴ En realidad hay una pérdida de los sostenes de la identidad que se lograban a través de algunos anclajes identificatorios, (instituciones como la familia, la posición en el orden productivo-económico y en los últimos años el consumo). Podríamos alegar que cuanto más el trabajador haya interiorizado el paradigma moderno del mercado, y más mida “su valor” con los parámetros con los que se mide y retribuye el valor de su trabajo, más insegura será la imagen de sí. Así afirmamos con Galli y Malfé que frente a la tendencia a la precarización se produce *“algo así como una deflación de la imagen de sí*

¹⁴ Lewkowicz (2004) analizando la crisis argentina del 2001 plantea que *“el Estado ya no es un supuesto... El Estado no desaparece como cosa; se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar el pensamiento”* (ibidem:10/11) en la misma línea Duschatzky y Corea (2002) analizan la construcción de la subjetividad en niños y jóvenes en los cuales la familia y la escuela como *“aparatos reproductores del Estado”* o dispositivos de producción de sujetos” perdieron potencia enunciativa en sus discursos de autoridad y poder.

correlato psicológico de la visión economicista del sujeto social que lo presenta en baja en tanto el precio de su trabajo se envilece.” (1997: 179)

En la experiencia Argentina se produjo un fenómeno atípico, frente al individualismo mostrado como respuesta por los desempleados de clase media, se fueron gestando lo que dio en llamarse “movimientos piqueteros” entre los desempleados de las clases populares. Esto fue posible gracias a que los ciudadanos percibieron sus problemas como “políticos” y no como personales. La experiencia de reclamos de este movimiento social heterogéneo pero articulado, puso en la agenda de la comunidad el problema aunque convive con apreciaciones prejuiciosas por parte de los incluidos acerca de la “incapacidad o desgano para trabajar” de los pertenecientes a estos grupos. Esto mostraría que es posible otras formas de establecer los lazos sociales que no dependen exclusivamente del vínculo en los intercambios productivos, y que estos lazos pueden generar la cohesión social buscada, evitar la violencia social a la que se teme, proveer de sostén a las identidades colectivas e individuales. Estos lazos no pueden basarse en el asistencialismo porque entonces el vínculo se vuelve paternalista y se rompe la ilusión democrática de los lazos igualitarios en la solidaridad. Ese vínculo puede construirse sobre los lazos de ciudadanía y eso se desarrollará en el próximo capítulo.

1.6. La situación argentina actual

Hemos presentado la crisis en el mundo del trabajo a través de los autores europeos y norteamericanos más citados por los investigadores argentinos que dieron cuenta de la situación social de la década del '90 (Beccaria y López, 1997; Castronovo, 1998; Villarreal, 1996) y de la crisis del 2001.

En ningún momento los autores referidos consignan que la crisis sea coyuntural y pasajera, más bien suponen que las modificaciones en los modos y relaciones de producción han constituido modificaciones en la estructura social. La lectura hace suponer que los picos de la crisis (22% de desempleo) y el temor de disolución de los lazos sociales consecuente, pueden ser coyunturales y acompañar la situaciones económicas con más de 15% de desempleo, y

responden a la realidad de cada país y sus contingencias pero que la problemática se ha instalado como propia de los cambios en los medios de producción, en las relaciones de contratación y en la globalización del mercado laboral y no sólo del consumo.

Si bien este trabajo no espera realizar *pronósticos* sobre la economía argentina, parece necesario justificar la posición de que el tema del desempleo, la subocupación y la precariedad laboral no son situaciones sociales superadas o de coyuntura sino que forman parte de las problemáticas tanto actuales como la de los próximos años. En este sentido redundarán en problemas de integración social y de construcción de las identidades individuales y colectivas, si el único eje a partir del cual se construye el lazo social es el trabajo en tiempos en el cual no se puede garantizar estabilidad laboral ni autosuficiencia económica continua.

Para la Argentina del 2007 economistas de diferentes ideologías imaginan un escenario social en el que se continúe el proceso de caída del desempleo como consecuencia del aumento en la creación de empleo. Esto ocurre como una consecuencia necesaria del proceso de crecimiento económico por casi ya cuatro años consecutivos.

La recomposición del nivel de actividad iniciado en la segunda mitad del 2002, a partir de la devaluación, se ha sostenido con tasas anuales que oscilan entre el 8% y 9% anual. Ante un contexto de recomposición del nivel de actividad de semejante intensidad la clave para ampliar los niveles de producción ha sido la creación de empleo. Dicho sencillamente: cuando la economía crece, lo más natural es que crezca el empleo y por ende el desempleo disminuya.

La tasa de desempleo correspondiente al tercer trimestre del 2006 fue de 10,2% si se consideran los planes Jefe y Jefas de Hogares como ocupados y del 12,1% si se los considera desocupados¹⁵; la tasa de subocupación fue de 11,1 %.

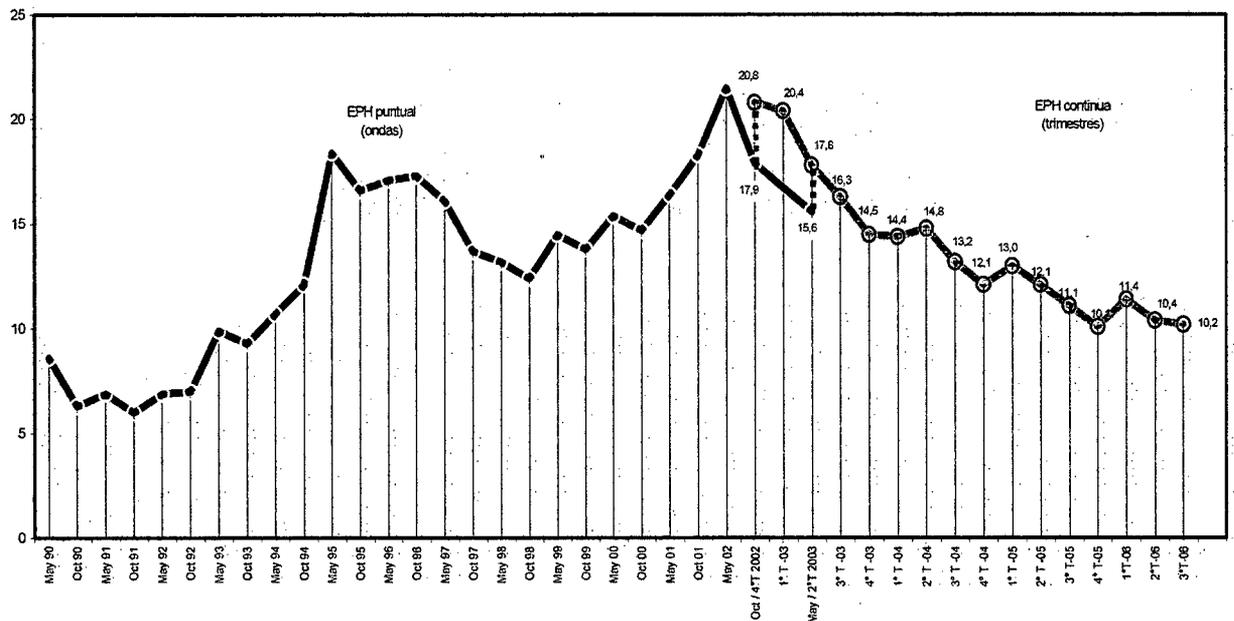
Si se la compara con la desocupación existente en medio de la crisis (en mayo del 2002 la desocupación había llegado a 21 %) ha disminuido en los últimos cuatro años sensiblemente.

Sin embargo según fuentes del INDEC que toma en cuenta la Encuesta Permanente de Hogares¹⁶, del total de aglomerados urbanos del período 1990-2006, encontramos que la tasa de

¹⁵ Realicen o no alguna contraprestación considerar 'ocupada' a una persona con un ingreso de \$150 parece una decisión poco afortunada en el mejor de los casos.

desocupación del tercer trimestre es similar a la existente con anterioridad a la crisis de 1995 (crisis del Tequila), y mayor que la lograda durante el período de estabilidad posterior a la crisis del 89-90.

**Evolución de la tasa de desempleo. Serie EPH puntual y EPH continua.
Total aglomerados urbanos 1990-2006**



Es posible suponer que la recuperación actual responde a la puesta en marcha de las instalaciones productivas ya existentes, a las ventajas relativas de la devaluación y las condiciones macroeconómicas benéficas del mercado internacional para los productos argentinos que ha acompañado en estos últimos años. El sostenimiento del crecimiento requeriría inversiones de capital que es probable incorporen la variable de renovación de las tecnologías de producción para incrementar la productividad y competitividad en mercados globalizados; esto implicaría sumar con más fuerza la discusión de las condiciones de empleo en periodos de sustitución de nuevas tecnologías y que en la actualidad no ha sido una variable muy influyente en las tasas de desocupación.

El PBI del 2do trimestre del 2006 fue superior en un 18,2% al 2do trimestre de 1998. Es decir que hubo mayor generación de riquezas, basada sobre una composición sectorial distinta, más producción y menos servicios, pero ésta no mejoró la oferta de empleo (la tasa de desempleo es

¹⁶ http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/EPHcont_3trim06.pdf (ingreso 14/1/07)

producción y menos servicios, pero ésta no mejoró la oferta de empleo (la tasa de desempleo es similar si contamos el 12,1% del tercer trimestre sin planes sociales) y debido al crecimiento vegetativo es más la cantidad de población afectada por la desocupación aunque mantengamos la proporción. Tomar periodos más largos en la comparación y no limitarnos a los números propios de la situación peor de crisis del 2002 permite ver en perspectiva que el problema del empleo es estructural.

Sin embargo el cuadro social que emerge de esta mayor producción de riquezas es, al decir de Claudio Lozano y el quipo de investigadores de la CTA¹⁷, mucho más grave que el que ya teníamos en 1998. En efecto el ingreso medio de los ocupados cayó un 23,8% (considerando la evolución del IPC), la relación entre el ingreso medio y la canasta de pobreza empeoró un 25%. La brecha de ingresos que separa al 10% más rico del 10% más pobre pasó de 22,8 veces (lo que ya era un dato de la sociedad desigual que era la Argentina por 1998) a 29,2%. La sociedad hoy es más desigual.

Si combinamos los datos aportados por el INDEC para el cuarto trimestre del 2007, el nivel de desempleo (10,1¹⁸ %) con la tasa de subocupación, de empleo clandestino y de sobreocupación encontramos que el problema no ha sido superado ya que la reducción del desempleo no tuvo como resultado la expansión del empleo formal y una mejor distribución de la riqueza. Tengamos en cuenta que el ingreso promedio de los ocupados en argentina no supera los \$860 y esto, junto con la tasa de subocupación¹⁹ y desocupación, determina casi un 40% de población en situación de pobreza, duplicando los niveles que existían cuando en 1993 la tasa de desocupación alcanzó porcentajes similares.²⁰

Si tomamos en cuenta las tendencias mundiales se pone en evidencia que estos problemas no son exclusivos de nuestro país. El Jueves 25 de enero de 2007 se difundió en Ginebra el documento de la OIT "Tendencias Mundiales del Empleo 2007" que dice que a

¹⁷ Lozano, Rameri, Raffo. Instituto de Estudios y Formación. CTA. Agosto 2006. <http://www.institutocta.org.ar>

¹⁸ La tasa de desocupación del 8,7% publicada por el INDEC para el cuarto trimestre del 2007, incorpora como ocupados a los beneficiarios de planes. Descontando a estos beneficiarios, la desocupación asciende al 10,1% de la PEA. (levemente por arriba del dígito). Son 1.679.005 personas que buscan y no consiguen empleo.

¹⁹ La tasa de subocupación refleja en parte la calidad del empleo, es del 10,8% en el cuarto trimestre. Es decir son 1.795.372 ocupados que trabajan menos de 6 horas semanales y quisieran trabajar más.

²⁰ Cfr. Lozano, Rameri y Raffo. Informe trimestral de la CTA. Cifras confrontadas con las oficiales INDEC

pesar del aumento de personas trabajando, el número de desempleados se mantuvo en una marca sin precedentes de 195,2 millones de personas en 2006. Juan Somavía, director General de la OIT declaró que *"incluso si continúa esta tendencia al crecimiento en 2007, son muy preocupantes las perspectivas relacionadas con la creación de empleo decente y una mayor reducción de la pobreza laboral."*²¹ El informe también destaca que durante la última década el crecimiento se ha reflejado más en el aumento de la productividad que en el del empleo (La productividad aumentó 26 por ciento, mientras que el número de empleados en el mundo subió sólo 16,6 por ciento). Y que el desempleo golpea más fuerte a los jóvenes entre 15 y 24 años (equivalente a 44 por ciento de todos los desempleados del mundo en 2006).

Con respecto a América Latina la CEPAL, a través de José Luis Machinea, su director, informó en diciembre de 2006 que en el último trienio se ha logrado una reducción de la pobreza y disminución del desempleo, mejora en la distribución del ingreso en algunos países y aumento en el número de puestos de trabajo. Sin embargo, el mismo Machinea concluye que la recuperación de los empleos y parcialmente de las remuneraciones de los últimos años no fue acompañada por un cambio significativo en la calidad de los nuevos puestos de trabajo. Esto explica que las desigualdades no se miden sólo por la variable empleo-desempleo sino por la ausencia de coberturas sociales y demás derechos asociados al trabajo que se pierden con el empleo precario.²²

Como tratamos de mostrar en este capítulo el fenómeno de la subocupación, la precariedad del empleo y la conflictividad de la cohesión social fundada en el trabajo no es un fenómeno ocasional sino estructural de la economía.

El problema que nos planteábamos era la integración social en tiempos de alta tasa de desempleo, subempleo, trabajo precario y flexibilidad laboral que afectan tanto a la integración material con diferentes formas de exclusión o vulnerabilidad como a la construcción de las identidades personales y sociales.

²¹ Fuente: <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/stratprod.htm> 25/1/07

²² <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/premsa/noticias/comunicados/>

Tengamos en cuenta que la integración social-material de la sociedad argentina se funda aun sólo en el eje del trabajo y consideramos que no es posible suponer una integración simbólica sin recursos materiales que permitan disfrutar de las industrias culturales, comulgar en similares estéticas y consumos, o generar complicidades grupales o tribales. Esto implica preocuparnos por la disminución progresiva de la tasa de desempleo tanto como por la mejora real del ingreso. Sin reducir la desigualdad distributiva la exhibición de las mercancías más que integración puede generar resentimiento y aumento de la violencia.

Autores como Martín Hopenhayn (1997) y responsables de política educativa como Tedesco (1995; 2002) y Filmus (1993,1996,1998) apuestan a que el aumento de la matrícula escolar, la densidad de los televisores y el acceso a Internet, y la democracia política se conviertan en los anclajes de la cohesión: la educación deberá distribuir mayor capacidad de adaptación a los nuevos escenarios productivos, competencias que faciliten el intercambio comunicativo y el uso de las reglas del sistema democrático, y un acceso a la vida pública más igualitario. Educar como decía Durkheim al ciudadano y al trabajador.

Sin embargo los informes de la OIT presentados en mayo del 2006 muestran que el crecimiento del empleo en la región es mayoritariamente informal y que aun cuando han aumentado los empleos en los cuales los trabajadores son más educados que el promedio, se ven obligados a trabajar más tiempo pero ganan igual, y los empleos duran poco; estas condiciones de insatisfacción laboral son acompañadas con una disminución de personas que apoyan la democracia o desconfían de las reglas del sistema.²³

En principio este planteo neutralizaría el optimismo reflejado en los responsables de las políticas educativas. El riesgo es que la educación, tal como ellos la plantean, termine siendo meramente una adaptación al cambio social. Nuevas competencias para un nuevo mercado en el que el ejercicio de la ciudadanía sea pura retórica y la democracia una palabra poco significativa. Discutiremos estas propuestas en el capítulo tres.

Recordemos lo que afirmaba Castel:

²³ www.ilo.org/publns. *Trabajo decente en las Américas: una agenda hemisférica, 2006-2015*. ISBN 92-318509-2

“La problemática de la cohesión social no es la problemática del mercado; la solidaridad no se construye en términos de competitividad y rentabilidad... Una voluntad política podría quizá encuadrar y circunscribir el mercado para que la sociedad no sea triturada por su funcionamiento” (1997: 411)

Pero la voluntad política debe ser exigida por una firme posición ciudadana que reclame el encuadre del mercado y este modelo de ciudadanía no depende sólo de condiciones cognitivas de comprensión del mundo. Discutiremos en el capítulo dos el modelo de ciudadano que pueda enfrentar esta situación conflictiva.

Zoon politikon: como si hubiera en el hombre algo político que perteneciera a su esencia. Pero esto no es así; el hombre es a-político. La política nace en el Entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna sustancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación.

Hannah Arendt

La ciudadanía no es la nacionalidad, incluso aunque en ciertos lugares esas nociones no se distinguen jurídicamente: la segunda designa la pertenencia a un Estado nacional, mientras que la primera funda el derecho de participar, directa o indirectamente, en la gestión de la sociedad. La nacionalidad crea una solidaridad de deberes, la ciudadanía da unos derechos.

A. Touraine

2. La ciudadanía como alternativa a la cohesión social sobre el eje del trabajo

2. 1. La política como actividad y reconocimiento

La preocupación que hemos desarrollado en el capítulo anterior enfrenta el problema de la cohesión social en tiempos en los cuales la precarización del empleo coexistiendo con altas tasas de des-empleo pone en riesgo la integración social alrededor del eje del trabajo o sea fundándose en los intercambios mercantilizados bajo las leyes del mercado. Y hemos presentado a la participación ciudadana como el vínculo social más fuerte para comprender la dinámica de la integración social en tiempos de precariedad laboral y desempleo.

La tradición teórica que veníamos analizando y que puede ser leída desde Durkheim y del análisis de la división social del trabajo en las sociedades capitalista, planteaba, los mecanismos de integración, tanto sea de expresión de los intereses como de los beneficios económicos, a través de las corporaciones que se estructuraban sobre la división del trabajo. A ellas se asociaron tanto los derechos sociales como la construcción de las identidades personales, y la intervención en la disputa por orientar la estructura jurídica o la participación directa en el poder. Ciudadanía e integración social a través del trabajo eran casi términos intercambiables, y los derechos sociales se asociaron a derechos del trabajador.

Esta es la tradición que ha primado en la conciencia común argentina por la propia experiencia de construcción histórica de los derechos sociales. Responde al apogeo del estado de bienestar como proceso histórico.

Para Castel (1997) "*Emile Durkheim y los republicanos de fines del s XIX llamaron solidaridad a este vínculo problemático que asegura la complementariedad de los componentes de una sociedad, a pesar de la complejidad creciente de su organización. Éste es el fundamento del pacto social.*" (ibidem: 24) A principios del s XXI, el problema es la reformulación del contrato por lo menos para aquellos pensadores que no comparten la tradición anglosajona de autosuficiencia.

Centrar la formulación del problema en la redefinición del pacto social es un tema recurrente entre los científicos sociales y economistas. Tanto Rifkin, Gorz, o Rosanvallon parten de esta apreciación para imaginar propuestas alternativas para lograr la cohesión social fundándose en la relación de igualdad que supone el vínculo de ciudadanía y el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales por el hecho de ser miembros del contrato social más allá de las necesidades funcionales de las sociedades capitalistas. Esto significa reconocer que las mutuas obligaciones que nos debemos por pertenecer a la misma 'polis' suponen garantizar igualdad en el mundo social para asegurar la libertad para todos.

En esta línea la filósofa francesa Dominique Mèda (1998) a cargo de Investigación en el Ministerio de Trabajo de su país, considera relevante destacar que el verdadero nexo social es de naturaleza política: *nos unen primero derechos, deberes e instituciones políticas y en las sociedades-naciones como las nuestras, la solidaridad entre sus miembros se basa en este tipo de pertenencia.* Además a partir de sus análisis es posible pensar que las actividades políticas, en tanto permiten a cada cual participar en la determinación de las condiciones de la vida en común, pueden ser pensadas como alternativa para fortalecer el lazo social que durante la Modernidad se fue consolidando cada vez más exclusivamente sobre el eje del trabajo en el sistema capitalista.

Considera que el trabajo no es la única manera que tiene el individuo de realizarse y valorar el mundo y que, por lo tanto, reducir la construcción de la subjetividad referida al trabajo sería

reducir a una todas las actividades humanas transformadoras. Define al menos cuatro grandes tipos de actividades que son necesarias para una "buena" sociedad y para los individuos que la componen: actividades productivas que permiten la integración dentro del intercambio económico (es el trabajo); actividades políticas que permiten a cada cual participar en la determinación de las condiciones de la vida en común¹; actividades amistosas, familiares, amorosas, con los allegados; actividades culturales en el sentido hegeliano (*bildung*) de profundizar en sí mismo. La propuesta es que las políticas deberían ser guiadas por el ideal de que cada cual pueda acceder a la diversificada gama de estas actividades; la explotación se entendería como la reducción a la actividad en el mercado.

En la misma línea Maristella Svampa (2000) señala que la experiencia argentina de organización de desempleados demuestra que es posible pensar el vínculo social como estrictamente político, centrado en la interacción de los sujetos. Según sus investigaciones la participación en los movimientos sociales les permitió a los sujetos expulsados del mercado de trabajo, y por ende del consumo, construir un "lugar social" donde el "reconocimiento de los otros" era posible y donde el desempleo no los definía en su incapacidad, en su ser sujeto de la carencia sino que pudieron reconocer el problema como un problema del sistema económico y *negociar* formas de inclusión, *demandar su inclusión* en carácter de ciudadanos.

Mientras que la experiencia estadounidense, por el contrario, entendió el problema del desempleo como una cuestión privada (como explicábamos en el capítulo anterior), producto de la propia ineficiencia o falta de competitividad y los sujetos se retiraron de la participación (Sennett, 2000)

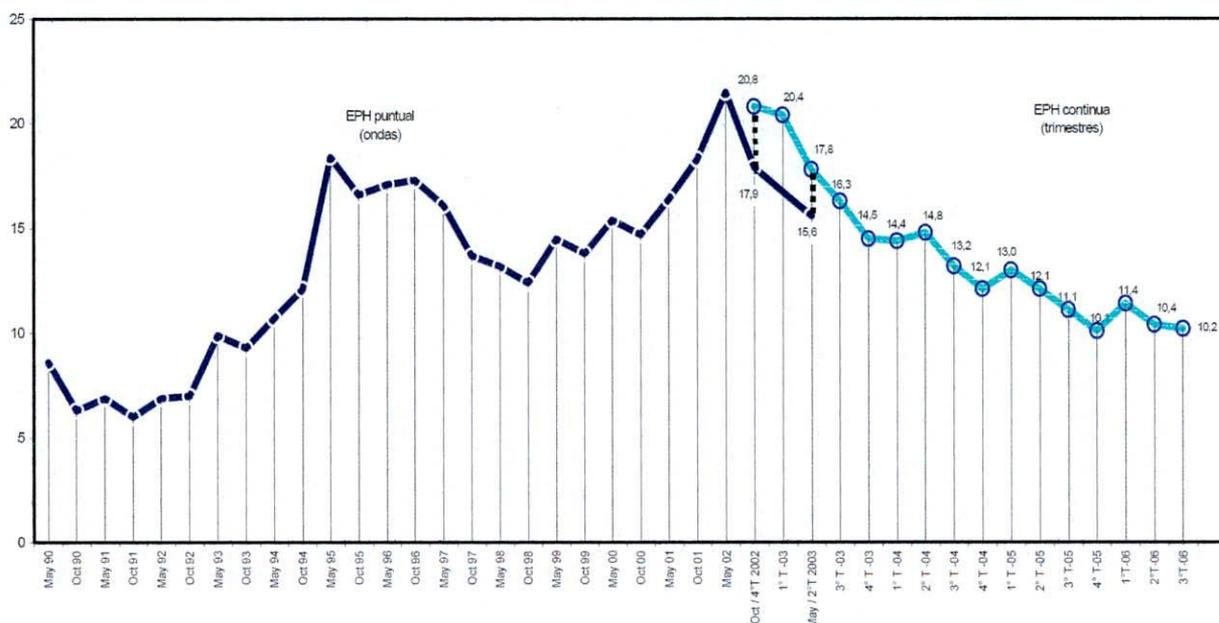
Si proyectamos utilizar la categoría 'ciudadanía' para definir el vínculo solidario y desde allí inferir políticas o interpretarlas deberemos anclarla en el universo simbólico² (Berger

¹ Para restablecer las características del lazo político y su relación con el trabajo recurre a la historia griega para señalar el lugar del trabajo en el grupo de artesanos y esclavos como incapaz de humanización y lejos de las posibilidades de los hombres 'libres' de autoperfección a través del ejercicio de las responsabilidades ciudadanas de conducción del grupo; también desarrolla la concepción del trabajo, más próxima a la de principios del siglo XIX, como dignidad en tanto "libertad creadora" que permite al hombre transformar sus condiciones de vida, el mundo y a sí mismo.

² La significación social de los universos simbólicos: "son cubiertas que resguardan el orden institucional a la vez que la biografía individual. También proveen la delimitación de la realidad social, vale decir, establecen los límites de lo atingente en términos de interacción social." Berger y Luckmann (2003:130)

desocupación del tercer trimestre es similar a la existente con anterioridad a la crisis de 1995 (crisis del Tequila), y mayor que la lograda durante el período de estabilidad posterior a la crisis del 89-90.

Evolución de la tasa de desempleo. Serie EPH puntual y EPH continua.
Total aglomerados urbanos 1990-2006



Es posible suponer que la recuperación actual responde a la puesta en marcha de las instalaciones productivas ya existentes, a las ventajas relativas de la devaluación y las condiciones macroeconómicas benéficas del mercado internacional para los productos argentinos que ha acompañado en estos últimos años. El sostenimiento del crecimiento requeriría inversiones de capital que es probable incorporen la variable de renovación de las tecnologías de producción para incrementar la productividad y competitividad en mercados globalizados; esto implicaría sumar con más fuerza la discusión de las condiciones de empleo en periodos de sustitución de nuevas tecnologías y que en la actualidad no ha sido una variable muy influyente en las tasas de desocupación.

El PBI del 2do trimestre del 2006 fue superior en un 18,2% al 2do trimestre de 1998. Es decir que hubo mayor generación de riquezas, basada sobre una composición sectorial distinta, más producción y menos servicios, pero ésta no mejoró la oferta de empleo (la tasa de desempleo es

¹⁶ http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/EPHcont_3trim06.pdf (ingreso 14/1/07)

y Luckmann, 2003) y no sólo explicitar las determinaciones conceptuales con las cuales comprender el alcance que pretendemos darle al concepto de ciudadano. Para este segundo aspecto procuraremos construir un modelo que incorpore lo que tienen en común distintas tradiciones de pensamiento.

2. 2. Diferentes tradiciones para comprender la ciudadanía

2.2.1. La tradición republicana

En principio digamos que ser ciudadano se refiere a la relación entre el individuo y el Estado pero al mismo tiempo establece un lazo social entre los iguales. En grandes líneas podemos señalar dos tradiciones: La tradición aristotélica y la tradición republicana romana y renacentista coinciden en definir al ciudadano como el miembro activo de la comunidad política; se plantea la reflexión por el espacio compartido, y un cierto privilegio del bien público al que se reconoce como 'previo a' u 'orientador de' los intereses individuales; en la otra línea, la posición liberal concibe la ciudadanía como la capacidad de cada persona de perseguir su definición de bien dentro de ciertos límites. La función del Estado es fijar las normas de las que se derivan las libertades básicas y proteger las autonomías individuales.

En el sentido republicano se llega a ser un ciudadano no sólo cuando se reconoce la 'pertenencia' a la comunidad sino cuando se es capaz de participar en ella, operar. (Touraine, 1994; Bárcena, 1997). Mientras que en la tradición liberal los derechos civiles y políticos son derechos negativos que garantizan un ámbito de opción libre del individuo, y esto implica que la no participación también es una opción.

Cuando decimos de la posición republicana que hay sólo *cierto privilegio* del bien público sobre el privado, queremos decir que este concepto no tiene la misma fuerza en todos los autores.

Éste es definitorio en el pensamiento de Aristóteles en el que los bienes privados se deben ordenar al bien común como la ética a la política. Mientras que en Maquiavelo estos territorios se diferencian y se reconocen el papel central de los conflictos en la preservación de la libertad.

En la *Política*, Aristóteles define el vínculo ciudadano como:

“El ciudadano, como el marinero, es miembro de una asociación. A bordo, aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél el encargado de tal o cual función, está claro que, a pesar de las funciones o deberes que constituyen, propiamente hablando, una virtud especial para cada uno de ellos, todos, sin embargo, concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación, que todos tratan de asegurar y a la que todos aspiran igualmente. Los miembros de la ciudad se parecen exactamente a los marineros, no obstante la diferencia de sus destinos, la prosperidad de la asociación es su obra común, y la asociación en este caso es el Estado. La virtud del ciudadano, por tanto, se refiere exclusivamente al Estado” (Libro III, cap.II, 1-2)

La virtud es definida por Aristóteles como una disposición permanente de la voluntad, no natural sino adquirida por la educación y perfeccionada por el ejercicio, para obrar bien. Y obrar bien es saber elegir en cada ocasión el justo medio entre dos extremos viciosos, uno por carencia y otro por exceso. Existe la virtud propia del *remero* y propia del *piloto*, o dicho de otro modo cada uno puede llegar a su autorrealización personal en la función social que ocupe, pero el bien aspirado individualmente no puede contradecir al bien común que es considerado el fin último. Esto significa que la ética se ordenará a los fines de la política que es la ciencia arquitectónica, el bien privado se ordenará al bien común; y la perfección del hombre como ciudadano sólo se logra a través de su participación en la cosa pública.

La ética aristotélica no es una moral individual; esto surgirá con el cristianismo y se afianzará en la modernidad. La ética así entendida es inseparable del contexto de la polis en tanto comunidad política. El otro queda incluido en la reflexión moral desde un principio ya que al partir de la definición de hombre como *polités*, la socialización y la convivencia pertenecen a la esencia de la acción moral y a la naturaleza humana.

Aristóteles es consciente de que la teoría ética en general y la política carecen de exactitud ya que se aplican a casos particulares y no pueden aplicarse en ellos ninguna norma técnica ni ninguna tradición profesional. Esto asemeja la toma de decisión a un arte pero con la especificidad de que la obra, el producto de la acción es en un caso el hombre mismo y en el otro la comunidad.

El fin último, la Felicidad de la comunidad, es el bien al que todas las cosas aspiran. Si bien el fundamento es racional, es el deseo lo que mueve a la acción y hace efectiva la decisión. Aristóteles, en *Ética a Nicómaco* señala que “*el principio de la acción es la elección*” pero “*el principio de la elección es el apetito y el raciocinio en vista de un fin*” (L.VI, II: 136)

Si nos remitimos para completar este concepto al Libro XII de la *Metafísica*, en referencia al primer motor, vemos: “*Lo deseable y lo inteligible mueven sin ser movidos*” (...) “*deseamos una cosa porque nos parece buena, y no nos parece tal porque lo deseamos*” (cap. VII: 208).

Tomando esta idea podemos decir que el deseo es movido por lo deseable, o sea que lo bueno inteligido por la razón calculadora en la acción posible es lo que mueve a la voluntad a actuar, por eso el principio de la decisión es el deseo en tanto deseo de bien, y ordenado racionalmente en la búsqueda del Bien supremo, la felicidad. Es, pues, deseo racional. En la decisión confluyen la pasión y la inteligencia. La virtud del ciudadano se refiere exclusivamente al Estado; la excelencia como hombre libre es actuar en base al deseo racional de bien común.

Ser ciudadano implica ser miembro de la asociación, pertenecer y tener “*en la asamblea pública y en el tribunal voz deliberante, cualquiera que sea, por otra parte, el Estado de que es miembro*” (Libro III, cap.I) Sólo la participación en el espacio en el que se dirimen los asuntos públicos define al ciudadano ya sea que ocupe el lugar de marinero o piloto, lugares que son intercambiables entre los iguales. El ciudadano a diferencia del esclavo, al que no le es concedido el habla, se define por entrar en el debate.

La participación no surge ‘por naturaleza’ sino que tenemos que tener formación y oportunidades para ello. Así se interpreta la participación como educación moral y se resignifica el concepto de lo público, bienes públicos, felicidad pública de tal modo que la vida pública sea disfrutada como *filia, amistad cívica*, esa entrañable relación que permite la autorrealización como humano. Es que el fin de la praxis es interno a ella, conectado con el mejoramiento personal.

En Maquiavelo (2003) no hay una noción objetiva de *eudaimonía* pero sostiene el ideal de participación política y de vida cívica. Considera que la libertad está mejor custodiada en

manos de los plebeyos que en manos de los nobles (avaricia de poder) porque en los primeros el objetivo es *“tan solo el deseo de no ser dominados”*, y por consiguiente *“mayor voluntad de vivir libres teniendo menos poder que los grandes para usurpar la libertad”* (ibidem, L. I, cap. 5:66). Esto significa que para el autor de los *Discursis* el deseo del pueblo no es “bueno en sí” sino que resulta menos dañino para la libertad en tanto es un deseo “negativo”, un deseo que aunque puede ser excesivo es más factible de encontrarle contención que a los deseos de poder de los nobles. La moderación no es propia del deseo, sino que reside en la expresión y contención pública del conflicto.

“... que se ofrece un camino para desahogar los humores que, de un modo u otro, crecen en las repúblicas contra tal o cual ciudadano y que, si no está previsto un camino para que se desahoguen, lo hacen por vías extraordinarias que pueden arruinar la república entera. Y por esto nada hace tan estable y firme una república como ordenar en ella la manera en que estas alteraciones de humores que la agitan tengan una salida prevista por la ley...” (Maquiavelo, 2003: L. I, cap. 7: 74).

El argumento puede reformularse de esta manera: sólo quienes viven bajo un gobierno republicano tienen la esperanza de poder perseguir los fines que han elegido, ya que sólo un régimen de libertad pública garantiza a sus ciudadanos la seguridad para la preservación de sus riquezas y perseverar en su protagonismo.

“... porque allí [en las provincias que viven libres] los pueblos crecen, por ser los matrimonios más libres y más apetecibles para los hombres, pues cada uno procrea voluntariamente todos los hijos que cree poder alimentar, sin temer que le sea arrebatado su patrimonio, y sabiendo que no solamente nacen libres y no esclavos sino que pueden, mediante su virtud, llegar a ser magistrados...” (Maquiavelo, 2003: L. II, cap. 2, p. 218).

Si bien no hay un ordenamiento por naturaleza entre los bienes privados y el bien público, Maquiavelo asegura que bajo el régimen republicano el interés privado y el interés público no sólo no entran en conflicto, sino que tienden a coincidir en lo que concierne a la expansión del dominio y la riqueza de la ciudad porque es un régimen no arbitrario, ordenado por leyes. El ciudadano participa en la defensa de la comunidad y en la producción de la riqueza común sabiendo que así logra sus propios fines. Las ciudades que utilizan mercenarios son débiles ya que sólo el compromiso de los que se consideran propios hacen sostenible la libertad de todos.

Con el fin de asegurar las condiciones necesarias para evitar la coerción y la servidumbre que hacían imposible el ejercicio de la libertad individual (perseguir sus propios objetivos, sus *humoris*) es indispensable que los hombre cumplan con ciertas funciones públicas y cultiven las virtudes requeridas.

En base a estas mínimas consideraciones podemos insistir en que caracterizaremos el concepto republicano en la existencia de sujetos libres para quienes el bien de la comunidad tiene una cierta preeminencia sobre el bien o interés personal (no es dable detenernos en las diferencias que esto propone) y cuya condición de iguales les permite el intercambio de roles.

Estamos dejando fuera la discusión acerca de la *naturaleza* de la comunidad social y nos limitamos a resaltar las condiciones del ciudadano que se derivan de esta tradición. Habermas (1992) al describir el modelo republicano destaca los derechos de participación y comunicación política como una práctica común y es esa 'práctica responsable' la que hace que esos sujetos se conviertan en ciudadanos libres e iguales en la comunidad.

Esto no significa igualdad de intereses puede haber conflictos como planteaba Maquiavelo pero la participación en un proceso inclusivo de formación de opinión y la voluntad política permite no limitarse a la selección de fines privados sino que se orienta a fines y normas de interés común.

En este sentido la ciudadanía es un vínculo que apela a la inclusión social que hace conciente la pertenencia a una comunidad (sea ciudad, Estado, o unión de Estados) con códigos en común, llámese cultura, historia o proyecto de futuro.³ La pertenencia a una comunidad política se da por supuesto en la tradición republicana y se asoció a la formación de los Estados nacionales, sin embargo los debates que tensionan desde las comunidades locales tanto como las regionalizaciones federales muestran que es un concepto independiente al de nación.

Las sociedades democráticas que se asumen republicanas establecen mecanismos de una lógica de resolución de las diferencias que proviene 'desde abajo' desde la ciudadanía; se sustenta en

³ Pensemos en la capacidad de los pueblos de leer el pasado en función de un proyecto de futuro por encima de las diferencias existente presentes como puede ser el ejemplo de la Unión Europea. Las identidades colectivas son como comunidades imaginarias (mitos fundacionales, narraciones en los que se diviuga el inconciente histórico y/o un destino común), que reinterpretan las tradiciones, 'el espacio de experiencia', en función del 'horizonte de expectativas'. Cullen (1976) , Ricoeur (1984;1985)

la intervención de los ciudadanos en los asuntos públicos y en una opinión pública capaz de ejercer control y regulación de los poderes e instituciones políticas (Gargarella, 2001). A través de estos mecanismos es posible imponer una lógica política a la resolución de problemas por encima de la lógica del mercado.

2.2.2. La tradición liberal

A diferencia de la tradición clásica, el pensamiento liberal⁴ define la ciudadanía como un *status* al que accedemos cuando se nos reconocen determinados derechos (Marshall, 1950; Rawls, 1996) vinculados a la Constitución. La tradición democrática-liberal confía en que los dispositivos procedimentales- institucionales son los que equilibran los intereses privados y públicos. Los derechos capacitan para protegerse de la ingerencia del gobierno sobre el ámbito privado; o sea, resalta la función de las libertades negativas⁵, mientras que podemos elegir el grado de compromiso en los asuntos cívicos.

Concibe al Estado como la organización de individuos que tienen primacía moral frente a cualquier colectividad; postula una concepción universalista del hombre que en su aspecto positivo propone el reconocimiento de derechos humanos universales y en su aspecto negativo sufre de una tendencia al etnocentrismo cultural y a la homogeneización como borramiento de las diferencias. Coherentemente afirma la primacía de la justicia y el principio de neutralidad ante las formas rivales de concepciones del bien. (Bárcena, 1997; Cortina, 1997)

Nos vamos a detener en la propuesta que T.H. Marshall hace en 1950 en razón de haber resultado fuente obligada de todo trabajo sobre ciudadanía en los últimos años y por la relación establecida entre ciudadanía y derechos sociales. En la célebre conferencia "Ciudadanía y clase social" (1950), estableció una correlación entre el afianzamiento de los derechos con diferentes

⁴ A los fines del presente trabajo no interesa hacer la historia del Estado liberal desde Hobbes en adelante.

⁵ Esta tesis ha sido reformulada en un artículo célebre por Isaiah Berlin quien distingue entre la concepción "negativa" de la libertad, entendida simplemente como ausencia de coerción, que exige que una porción de la existencia humana permanezca independiente de la esfera del control social, y la concepción "positiva" de la libertad, la cual proviene del deseo del individuo de ser su propio amo e implica la idea de realización y logro de la verdadera naturaleza humana. De acuerdo con Berlin, esta segunda concepción es potencialmente totalitaria para un liberal porque puede justificar toda forma de paternalismos y de ello saca la conclusión de que la idea de democracia y de autogobierno no puede formar parte de la idea liberal de libertad. Afirma que toda concepción positiva de la libertad es antimoderna, pues requiere la postulación de la existencia de una noción objetiva del bienestar para el hombre.

etapas del desarrollo social adoptando una posición evolucionista consideró que cada etapa incorporaba a la anterior mejorándola. Concibió a la ciudadanía plena como aquella que ejerce quien, perteneciendo a una comunidad, disfruta de derechos en tres ámbitos: civil, político y social.

El ámbito civil abarcaba los derechos necesarios para el ejercicio de la libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad y posibilidad de suscribir contratos y el derecho a la justicia); el ámbito político involucraba el derecho a participar en el ejercicio del poder político, sea como miembro de un cuerpo dotado de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. El social abarcaba tanto el derecho al suficiente bienestar económico y seguridad como para poder ejercer la libertad (no limitarse a enunciar libertades negativas ya que por ejemplo no se ejerce realmente la libertad de expresión si no se posee educación para entablar una comunicación eficiente) y a vivir la vida de un ser civilizado⁶ con posibilidad de inserción social de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad (por ejemplo, además de poder ir a la escuela porque es pública y gratuita tener calzado, guardapolvo, etc.).

El incluir distintos tipos de derechos en un solo concepto, el de ciudadanía, permite a Marshall conciliar los derechos civiles y políticos propios de la democracia liberal con preocupaciones por el bienestar material (derechos sociales), y atribuye a la ciudadanía fundada en el vínculo de solidaridad debido a la pertenencia, la función de compensar los efectos del mercado.

Su planteo se oponía a la tradición que entendía una contradicción entre ayuda social y ciudadanía, y consideraba que el que no lograba la autosuficiencia de su supervivencia

⁶ Las necesidades que deben ser cubiertas para poder participar en la sociedad ya habían sido planteadas por Adam Smith(1994) *Investigaciones sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, Madrid: Alianza. L.5, cap 2, : "Por necesidad entiendo no sólo los bienes que son indispensables para vivir, sino también cualesquiera otros que, según las costumbres del país, sería indecoroso que no tuvieran las personas respetables, incluidas las de clase inferior. Por ejemplo una camisa de lino no es estrictamente hablando, necesaria para vivir. Los griegos y los romanos vivían, supongo, cómodamente, y no tenían lino. Pero hoy día en la mayor parte de Europa, un jornalero respetable se sonrojaría si tuviera que aparecer en público sin una camisa de lino, cuya carencia se entendería como ese vergonzoso grado de pobreza en el que se supone que nadie puede caer no es a causa de una conducta disipada". Sen. *Desarrollo y Libertad* (2000), también discute el problema como los bienes que son necesarios para participar socialmente o sea que generan la libertad para poder participar.

económica perdía sus derechos (por ejemplo a través de la internación en el asilo como aparece signado en la Ley de Pobres)

La idea central es que se requiere un tipo de igualdad social ligada al concepto de pertenencia a una comunidad que haga que la igualdad proclamada por la democracia no sea sólo formal; no significa igualdad de ingresos pero sí dignidad de vida, dignidad de status, y no mera subsistencia.

Consideramos que es útil trabajar aun hoy en tiempos de empleo precario a partir del texto de Marshall⁷ (y de hecho el mismo ha sido discutido, criticado, completado y comentado por numerosos autores en los últimos 15 años) porque establecer una clara relación entre el concepto de ciudadanía y los derechos económicos y sociales indica **objetivos sociales orientadores** de nuestra expectativa de vida en común. En palabras de Marshall:

“...las sociedades en las que la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal con la que pueden comparar los logros alcanzados y que se convierten en objeto de las aspiraciones” (1950: 37).

Queremos insistir en el carácter fuertemente orientador que tiene el concepto de ciudadanía. Tengamos en cuenta que el establecimiento de ciertos servicios y prestaciones sociales, como por ejemplo salud y educación, como bienes público de facto⁸ determinan políticas distributivas de bienestar aunque no de estatus (por ejemplo, establecer que gozar de agua potable o de educación básica es un derecho significa que las diferencias debidas a la herencia o los logros personales deberán dirimirse en otros planos del consumo).

La asignación de bienestar, de acuerdo con el criterio de derechos, permitió a la vez construir condiciones para dar viabilidad al modelo de desarrollo que en época de pleno empleo le permitió al Estado intervenir en el mercado como productor de consumidores-asalariados solventes; además la inserción social lograda en estos términos facilitó el consenso a favor de

⁷ Esto no significa no considerar las críticas que su pensamiento recibió acerca de la invisibilización de las otras diferencias que no fuesen las económicas, del sesgo patriarcal de su mirada y de criterios de distribución acordes al momento de pleno empleo. Cfr. Torres, 2001

⁸ Lo bienes públicos se caracterizan por la no-rivalidad y la no-exclusión en su consumo; un ejemplo tradicional sería el semáforo que sería técnicamente imposible o muy caro excluir a alguien de su disfrute y que una persona más lo disfrute no encarece el servicio. Pero la educación o la salud aumentan su costo en la medida que aumenta quienes gozan del servicio y es técnicamente posible excluir. Sin embargo hubo una decisión política (Ley 1420) que desde 1880 establece que la educación, por lo menos la básica, es un bien público o sea no mercantil. Esta tradición se ha reiterado en La nueva Ley de Educación Nacional (2006)

la democracia. El efecto inmediato fue hacer posible la materialización de la ilusión de igualdad en el vínculo social. Marshall afirma:

“Lo que importa es que hay un enriquecimiento general de la sustancia concreta de la vida civilizada, una reducción general del riesgo y la inseguridad, una igualación entre los más y los menos afortunados de todos los niveles, entre el rico y el enfermo, el empleado y el desocupado, el anciano y el activo, el soltero y el padre de una familia numerosa” (ibidem: 60/1)

Los derechos civiles y políticos originalmente gozados por los varones blancos, propietarios y protestantes fueron extendidos a las mujeres, a los trabajadores, a los de otro credo, a los negros. Ciudadanía plena implicaba el goce de los derechos (civiles, políticos y sociales) y era equivalente a inclusión social. No supone tener obligación de participar sino tener la capacidad de hacerlo y de disfrutar la vida en común. La igualdad propuesta no se funda en la eliminación de las desigualdades económicas sino en la posibilidad de la integración en una civilización unificada (goce de servicios y beneficios que incluye la pertenencia a una misma cultura a través de la educación y el compartir los productos simbólicos). Reducir los riesgos para todos supone igualdad de condición (no de ingresos) que permite que todos puedan proyectar su futuro y desarrollarse autónomamente.

Asocia el goce de los derechos a un vínculo de pertenencia a la comunidad que fue surgiendo a partir de la formación moderna de la conciencia nacional, ésta implicó eliminar la ficción de la ascendencia en común propio de comunidades prefeudales a *“la lealtad a una civilización común”* y *“protegidos por una ley común”* (Marshall, 1950: 47)

El inicio de las negociaciones colectivas a fines del s XIX permitió el progreso social desde el fortalecimiento de los derechos civiles (libre asociación) con base en los contratos de trabajo; en la experiencia inglesa la acción colectiva y sus logros no fue directamente el origen de derechos sociales (p.e. salario mínimo, seguridad social), sin embargo este inicio histórico generó un aumento de la capacidad política de negociación que permitió elevar el nivel social y económico..

El problema de los derechos sociales es que obligan al Estado a proporcionar prestaciones específicas que para ser satisfechas requieren del cumplimiento previo de complejas condiciones económicas, administrativas y profesionales.

Mientras los derechos civiles y políticos establecen las reglas de juego social, son universales y formales, los derechos sociales son aspiraciones a prestaciones concretas. Si se los plantea como universales "derecho a" cualquier ciudadano puede exigirlo (por ejemplo, derecho a la educación) aunque debe determinarse en qué debe concretarse (por ejemplo cuánta educación debe distribuirse); si se los plantea como compensatorios de un déficit, no pueden ser universales sino que se define el grupo de personas que los van a gozar (por ejemplo, prestaciones que se hacen a poblaciones específicas como ser para las mujeres embarazadas o madres con niños lactantes con demostrables necesidades insatisfechas). Este planteo tiene más relación con las políticas asistenciales del comienzo del capitalismo, como la Ley de Pobres, que con la ciudadanía. El Estado liberal durante el siglo XX fluctuó entre ambos extremos, o superpuso programas con la lógica de 'derecho a' con 'programas para'. (Pautassi, 1998)

La definición de qué servicios se incorporan a los derechos sociales y el nivel de los beneficios otorgados depende, en mayor medida que los derechos civiles y los políticos, de la disponibilidad de recursos económicos y financieros generados en el mercado, y también está ligada a decisiones discrecionales de la administración pública, al juego de equilibrios de fuerza y a reivindicaciones políticas y sociales que surgen, con frecuencia de manera conflictiva, en la sociedad. En este sentido la participación política de colectivos ciudadanos actúa sobre ese equilibrio de fuerzas.

En virtud de su elevado costo y de su incidencia en los mecanismos de acumulación de la riqueza y de la captación fiscal, los derechos sociales tienen un carácter mucho más aleatorio que las acciones dirigidas a proteger los derechos civiles y los políticos.

Además, al planteo de una ciudadanía fundada en 'Derechos' se le critica que aun cuando el sistema de distribución de bienestar funcione adecuadamente considerar la ciudadanía sólo desde el punto de vista de "derechos" puede construir una posición social

pasiva, como receptor de "servicios sociales"⁹, como *clientes* del sistema político, y puede ser insuficiente para construir la identidad de sujetos que necesitan tanto del reconocimiento de los otros como de la posibilidad de construir su identidad activamente sobre otros ejes que no sean exclusivamente el trabajo.

Recordemos que este riesgo era contemplado por Marshall para quien los derechos sociales se debían distribuir bajo el requisito de ciudadanía a los *iguales en la comunidad* y para que esa comunidad siga teniendo el grado de cohesión esperada; para esto no deberían perder la relación con la actividad de demanda y participación y transformarse en una dádiva clientelar:

"El método para establecer derechos sociales es el ejercicio de poder político porque los derechos sociales implican un derecho absoluto a cierto nivel de civilización que está condicionado por el cumplimiento de los deberes generales de ciudadanía" (ibidem: 50)

Marshall sistematizó su concepción en una etapa de pleno empleo y es posible que ese contexto privilegiado hiciera confundir características específicas de la época con elementos esenciales del proceso social y que actualmente la situación de *des-empleo* o de empleo precario ya no como anomalía del sistema o como "vicio" del sujeto, desoculte la vulnerabilidad de la inserción social basada únicamente en el trabajo y el déficit de reconocimiento que vulnera la autoestima y obstaculiza la construcción de la identidad social.

Yendo más allá del planteo del autor o, dicho de otra manera, completando el concepto frente al cambio de época podríamos afirmar la necesidad de pensar en una ciudadanía activa, como protagonista político que recupere la práctica de participación creativa en procesos substantivos de deliberación y de toma de decisiones.

La viabilidad económica de la aplicación universal de los derechos sociales fue pensada en lo fundamental a partir de la participación de los individuos en el mercado de trabajo, que permitió la construcción de la sociedad salarial (Castel, 1997) otorgando a través de la mensualización del trabajo un status que evitaba la vulnerabilidad que había caracterizado a los

⁹ La imagen social del parásito que no ingresa al mercado laboral porque no quiere, parte de los prejuicios en los que se fundaba la Ley de Pobres. Vasallos modernos como plantea Adela Cortina (1997)

que sólo dependían de su trabajo a través de la seguridad social (subsistencia en los tiempos de desempleo, previsión para la enfermedad o la vejez, tiempo de ocio, etc).

Es que la sociedad, como dijimos, se constituyó en la modernidad sobre el eje del trabajo productivo y las redes sociales se construían sobre el papel de productores de sus miembros, otorgándole a los miembros 'activos' la plenitud de la inserción social y en referencia a este grupo social la calificación de los niños como 'trabajadores de mañana' y de los ancianos como los que 'ya aportaron con su trabajo' señalaban categorías que eran consideradas imperfectas y esto los convertía en ciudadanos 'imperfectos', como en otro sentido había dicho Aristóteles.

El liberalismo fundó el modelo de ciudadanía sobre los derechos; sin embargo, según kymlicka y Norman (1997), ha terminado por reconocer que también es necesario un cierto nivel de virtudes ciudadanas. Esta era una bandera republicana.

Esas virtudes son de carácter moral y se aprenden por sobre todo en la escuela, donde los alumnos deben tanto respetar a la autoridad como criticarla. Estas virtudes, se expresan en la capacidad de cuestionar a la autoridad y la voluntad de involucrarse en la cuestión pública, junto con otras, como la capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás, el respeto por las leyes, junto a otras como el 'sentido de la justicia', sin la cual las sociedades justas no serían posibles porque el Estado no puede basarse en la coerción y control permanente.

Durante el establecimiento del Estado de Bienestar hubo una tendencia a despolitizar a la ciudadanía estimulando las situaciones de dependencia respecto del sistema y eliminando los incentivos para la participación en los asuntos colectivos. La crítica se funda en que se creó clientes a los que hubo que satisfacer en sus demandas. La crítica neoliberal, como reacción a la crisis del estado de bienestar y a la tradición socialdemócrata europea, reconfiguró la vida social fundándola en un individualismo extremo tomando como modelo el mercado. Se pasó del modelo del cliente al del consumidor y aunque no podamos asegurar su incidencia directa en la desmotivación para la participación política, es cierto que ella disminuyó.¹⁰

¹⁰ Los orígenes de la desmovilización, o la apatía ciudadana son controvertible. Touraine (1994) establece una relación directa entre la falta de participación y el individualismo propiciado por el neoliberalismo. Gargarella (2001) considera que esto responde a los cambios en los mecanismos de procedimientos democráticos que durante el s XX fueron haciendo menos definitiva la intervención de los ciudadanos.

Una variante dentro de la línea liberal, como ya dijimos, la ética del discurso se presenta como un modelo con connotaciones normativas más fuertes que el modelo liberal pero menos idealista que el modelo republicano. (Habermas, 1992)

En este artículo, Habermas realiza una interpretación del paradigma republicano y liberal en orden a poder definir su propuesta. Dice coincidir con el modelo republicano en el hecho de privilegiar la formación de la opinión pública y voluntad común pero hace depender este logro de la institución de procedimientos deliberativos y no de la capacidad de acción colectiva de los ciudadanos. La validez de las normas requiere que se desarrolle una discusión real entre todas las personas afectadas intentando arribar a un interés común; no niega los intereses particulares o las concepciones de vida personales pero el juicio se debe orientar en función de un juicio imparcial entendido como principio de universalización. (Habermas, 1985; Nino, 1997)

Estos procedimientos deliberativos constituyen según él una intersubjetividad de orden superior y no actores particulares movidos por intereses privados (liberales) ni un actor colectivo (republicano). Los procedimientos deliberativos se constituyen en campos comunicativos (espacio público) en los que se puede formar la opinión y la voluntad sobre los temas relevantes en la orientación de la cosa pública. Esta opinión desemboca en decisiones electorales y en resoluciones legislativas que encauzan el poder constituido comunicativamente en poder ejercible administrativamente (Habermas, 1992).

El núcleo de la ciudadanía son los derechos de participación y comunicación a través de los cuales los propios intereses pueden ser alcanzados sólo en una praxis intersubjetivamente compartida, en relaciones igualitarias de reconocimiento mutuo.

Estos campos de deliberación y formación de opinión pública son presentados por Habermas como espacios de integración social, menos fuertes tal vez que los vínculos de comunidad que remite a tradiciones culturales y a rituales de fundación pero más integrados que la suma de individuos autointeresados presentados por el liberalismo.

2.2.3. La tradición comunitarista

Kymlicka y Norman en el conocido artículo "El retorno del ciudadano" (1997) proporcionan un mapeo de las cuestiones del debate actual. Se indican en el texto algunos de los temas fundamentales, como la crítica a la llamada concepción pasiva de la ciudadanía, el desplazamiento de las preocupaciones de los liberales desde los asuntos procedimentales a la necesidad de las virtudes cívicas, y las demandas específicas de las llamadas minorías.

Los autores señalan que en los debates que tienen como eje el concepto de ciudadanía se integran las exigencias de una sociedad con estructuras de justicia en la cual se respeten los derechos individuales (tradición liberal) y la noción de vínculo con una comunidad en particular. Esta noción de pertenencia es la que permite inferir obligaciones con la sociedad y del individuo, y exigir responsabilidades en las acciones particulares. Lo que se pone como manifiesto es que la solidaridad de pertenencia no siempre se ve representada por las organizaciones nacionales.

El vínculo de pertenencia había sido un factor de disputa en los debates en la década del '80 entre liberales y comunitarios alimentado por la falta de participación creciente de los ciudadanos en los procesos electorarios, por los movimientos en busca de autonomías regionales basadas en la etnia o el idioma local, por ejemplo, o en la falta de cooperación frente a políticas públicas que requerían de la responsabilidad de cada uno de los actores sociales (como cuidado de medio ambiente) y que no surgían espontáneamente en las poblaciones esperables.

Según Walzer (1993) la pertenencia funciona analógicamente a un club. Así dice:

"En los clubes sólo los fundadores se escogen a sí mismos (o entre sí); todos los otros miembros han sido elegidos por quienes eran miembros antes de ellos. Los individuos pueden aducir buenas razones para ser seleccionados, pero nadie que esté afuera tiene derecho a estar adentro. Los miembros deciden libremente acerca de los asociados futuros, y las decisiones que toman poseen autoridad y son terminantes" (ibidem: 53)

Aquí deja sentado que una comunidad deberá establecer los criterios administrativos de admisión que habitualmente se traducen en leyes de inmigración que determinan la residencia

legal y la ciudadanía como figuras que distribuyen diferentes grados de derechos y obligaciones¹¹, y que confía en que los que pertenecen a la comunidad reconocen las normas y las instituciones ya que éstas representan el modo de vida elegido.

El debate ético se funda en la dificultad de armonizar los derechos individuales en sociedades plurales modernas multiétnicas, plurireligiosas, etc. sin debilitar la relación entre valores y normas que en las comunidades más homogéneas encuentran sustento y legitimación en la propia dinámica de la tradición y el humus de la vida ética.

El planteo apunta a que la defensa de los derechos fundados en la universalidad del sujeto humano permitía abstraerse de las diferencias pero parecía encontrar su límite entre posiciones subrepticamente etnocéntricas (que ocultaban las identidades diferenciadas subordinándolas) o limitarse a planteamientos procedimentales como la ética del discurso (Apel) o de la acción comunicativa (Habermas). Estos límites ponían en discusión la posibilidad de apelar a un sujeto universal y la construcción de dicho sujeto sólo podía pensarse en el reconocimiento de su diferencia (individual y comunitaria)

La historia de la construcción de los Estados Nacionales supuso una comunidad de tradición compartida y lengua común que, imponiéndose a otras, predominó en un territorio. Lo que podríamos llamar "las luchas por el reconocimiento" de las diferencias de las últimas décadas implicó el reclamo de diversos grados de autogobierno¹² realizadas por variadas comunidades (quebequenses, catalanes, etc. pero también pueblos originarios en diferentes países de América) que habían sido absorbidos por el Estado Nación y que veían su identidad cultural

¹¹ Es la pertenencia al Nosotros, el bien supremo a ser distribuido, y de éste dependerá "de quién requeriremos obediencia y cobraremos impuestos, a quién asignaremos bienes y servicios" (ibidem: 44). En Walzer (1993) queda claro la necesidad de establecer criterios sociales para establecer los grados de responsabilidad que tenemos con nuestros semejantes: ¿forma parte de la comunidad? ¿Le corresponderá gozar de protección social frente a las incertezas del mercado; ¿comercia con nosotros pero no forma parte? Es libre de realizar actividades lucrativas de mutua conveniencia pero en caso de necesidad no tenemos obligaciones con 'sus' riesgos; ¿es un humano que no tiene ningún otro lugar donde poder sostener la vida? (Como la vida es un valor primordial, nos corresponde asilarlo, por lo menos en cuotas razonables) ¿ha ocupado parte de nuestro territorio vacío y no explotado? (Si nosotros hemos sido incapaces de esa tarea y los ocupantes demuestran necesidad extrema, tenemos responsabilidades en encontrar fórmulas para compartir el territorio)

¹² Esto no significa desconocer las luchas por derechos especiales de grupos minoritarios (homosexuales, mujeres, etc) que reclaman mayor representación en los procesos de decisión política. Ni las comunidades de inmigrantes que reclaman políticas para el reconocimiento de escuelas bilingües o diferentes cultos religiosos que les faciliten la preservación de su cultura de origen. En estos dos casos se apela a la inclusión en la sociedad global con reconocimiento de su diferencia. En el citado en el cuerpo del texto se reclaman derechos de autogobierno.

amenazada por la desaparición de sus lenguas y modo de vida. Este reclamo de reconocimiento de una identidad diferenciada significaba la consideración de derechos también diferenciados (diversos grados de transferencia de poder y jurisdicción legislativa) para operar sobre sí mismos y asegurar su desarrollo. (Kymlicka y Norman, 1996; Kymlicka, 1996; Taylor, 1993)

Para Taylor (1993) la discusión se funda en qué tipo de liberalismo se ha de adoptar. El sentido clásico, que habíamos expuesto con Marshall determina una secuencia de derechos que se sustentan como compromiso procesal ya que respeta la posibilidad de que cada individuo seleccione el estilo de vida que desee. En cambio, según Taylor, esta modalidad que ha adoptado el liberalismo esconde un profundo etnocentrismo, como ya habíamos adelantado, al plantearse como neutral frente a las diferencias culturales. El autor muestra con claridad que el 'hecho naturalizado' de privilegiar las decisiones y objetivos de los individuos por encima de los objetivos colectivos, o aceptar la secularización como 'racional' frente a razones religiosas de vida comunitaria, etc. es un modo parcial de entender la realidad social que fue ganando fuerza a partir de la modernidad en Occidente pero que no puede adjudicarse el ser la única forma posible de comprensión del mundo.

En este sentido, para Taylor, la función del Estado ha sido comprometerse a lograr la supervivencia y mejora de la Nación y su cultura siempre que se respeten los derechos básicos de todos los ciudadanos (ofrecer salvaguarda a los derechos fundamentales). Se podría agregar que es lo que hacen en general los Estados al legislar en base a la opinión de las mayorías,

Sin embargo, el planteo de Taylor va más allá de la reproducción cultural, tal como se da bajo las decisiones de los grupos dominantes, ahora hecha explícita, evidente como objetivo político; propone:

"Para el gobierno de Québec, es axiomático que la supervivencia y el florecimiento de la cultura francesa constituyen un bien" (ibidem: 87) por lo tanto "las medidas políticas tendientes a la supervivencia tratan activamente de crear miembros de la comunidad, por ejemplo, al asegurar que las generaciones futuras continúen identificándose como francoparlantes" (ibidem: 88)

Dicho de otra manera sería asumir que la comunidad de Québec se organizó en torno a una definición de vida buena (compromiso sustantivo) y como consideran que el bien común está por encima del derecho individual en aquellas situaciones en que la supervivencia cultural está en juego, no sólo es razonable el derecho a legislar para la organización actual sino también asegurarse de “*crear*”¹³ miembros para la comunidad”. Fórmulas de este tipo pueden llegar a justificar normativas autoritarias.¹⁴

Todas las instituciones producen de hecho identidades colectivas e individuales acordes a sí, tanto sean familias, escuelas o Estados; con lo cual suponemos que la propuesta de Taylor es más fuerte que la de configurar un Estado con sus características propias, en este caso responder a la cultura francoparlante, y a consecuencia de este proceso configurar las subjetividades.

Hay una identidad cultural y personal que se constituye en el diálogo con el contexto cultural, sus tiempos y sus instituciones. Pero Taylor parece querer ir más allá y la supervivencia de la cultura francoparlante parece justificar la prohibición de escuelas anglófonas para quebequenses.¹⁵ O sea va más allá de optar por la lengua francesa, un determinado calendario festivo, el apoyo de determinada línea de arte o literatura. Va más allá de dar reconocimiento a la cultura francoparlante y por lo tanto apoyo público.

Sostenemos que siendo miembro, o sea, ya asegurada la admisión tenemos derecho a salir, “el club” en términos de Walzer, no es una cárcel y los miembros en pie de igualdad deberían poder decidir las reglas de juego siempre provisorias (porque las generaciones van teniendo diferentes interpretaciones de su tiempo). Considero con Habermas (1997) que las culturas deben depender de que los miembros quieran conservarlas y que es función del Estado eliminar todo impedimento para que esto sea posible.

Es verdad que la preservación de la diversidad cultural es un bien, porque como dice Taylor:

“ podemos argüir que es razonable suponer que las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres

¹³ El subrayado es nuestro

¹⁴ Sería posible recurrir a la diferenciación que hace kymlicka de derechos internos (los que el grupo puede hacer valer sobre sus propios miembros) y derechos externos (los que el grupo puede esgrimir para defenderse del resto de la sociedad). Los primeros serían inconsistentes con las normas liberales democráticas en todos los casos que impida a los individuos *questionar y revisar las autoridades y las prácticas tradicionales*. (Kymlicka, 1996: 60)

¹⁵ Contra este tipo de apreciaciones se levantan las acusaciones de perfeccionismo moral, en el cual los derechos individuales se ven seriamente restringidos, y además la legislación se fundamenta en un pasado tradicional.

humanos de diversos caracteres y temperamentos durante un largo periodo – en otras palabras, que han articulado su sentido del bien, de lo sagrado, de lo admirable- casi ciertamente deben tener algo que merece nuestra admiración y nuestro respeto.” (1993:106)

Pero aun defendiendo que toda cultura es valiosa como modo de interpretación humana del mundo, su conservación sólo puede depender de la libertad de sus miembros. Habermas afirma:

“El Estado de Derecho sólo puede hacer posible ese rendimiento hermenéutico de la reproducción cultural de los mundos de vida. Pues una garantía de supervivencia habría de robarle a los miembros precisamente aquella libertad de decir sí o no, la que es necesaria para la posesión y la conservación de la herencia cultural.” (Habermas, 1997:37)

Consideramos que en un medio que dé facilidades (políticas sociales que sustenten la posibilidad de su conservación y desarrollo), es la decisión libre de los miembros “del club” que asuman la tradición o que ejerzan sobre el patrimonio cultural una reflexión crítica para reproducir lo que es considerado deseable y replantear lo que consideran que vale la pena modificar a partir del diálogo intercultural.

Las culturas, fuera del estado de sometimiento hegemónico, no se suicidan pero eso no significa que no cambien en función de los intercambios con otras culturas. Dicho más claramente la supervivencia de las diferentes culturas en tanto hace a la variedad de lo humano es un objetivo a ser sostenido, pero consideramos que la inmovilidad cultural no es deseable.

En concordancia con su proximidad a las ideas republicanas la postura comunitarista sitúa en las organizaciones de la sociedad civil la cuna de la “buena participación” y el germen democrático, y remarca que es en las redes primarias donde se gesta la capacidad democrática más profunda y duradera (Walzer, 1993; Kymlicka y Norman, 1997)).

Los teóricos comunitaristas confían en que se aprenden las virtudes del compromiso mutuo y el autocontrol voluntario en las iglesias, sindicatos, cooperativas, asociaciones de vecinos, ONGs de protección del medio ambiente, grupos de apoyo etc.; las virtudes de la civilidad se aprenden en las redes asociativas de la sociedad civil. En tanto son actividades voluntarias les corresponde como correctivo la sanción social de los pares y los próximos, y esto

tiene más influencia sobre el carácter que el conocimiento de la ley y la amenaza de sus sanciones.

La verdad es que no existen garantías acerca de que estas asociaciones sean democráticas, pueden ser autoritarias o discriminatorias, así que no pueden ser mostradas como ciertamente 'buenas' sin embargo plantearlas como espacio de aprendizaje no significa considerarlas perfectas sino que en ellas se ejercitan los procedimientos de participación, el objetivo de búsqueda de logros comunes y la consecución de acuerdos consensuados.

Para los autores llamados "comunitarios" es central el problema de la desaparición de la virtud cívica, es decir, de los sentimientos de identificación a una comunidad política donde la ciudadanía entraña derechos pero también deberes.

Esta línea de debate hizo relevante que la identidad humana se constituye en el diálogo y el reconocimiento público de nuestra identidad y por lo tanto requiere una política que permita deliberar acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que podemos compartir con otros ciudadanos (Gutmann, 1993). Pero este modo de pensar la ciudadanía no se juega en el derecho a menos que éste sea reconocido como el momento abstracto del vínculo concreto de reconocimiento mutuo en la comunidad, sino es vacío.

2. 3. El modelo propuesto

El objetivo del presente trabajo es señalar los elementos en los que coinciden las tradiciones nombradas aunque cada línea considere predominante algún aspecto.

Es una forma de clarificar las condiciones que no se pueden descuidar en el momento de pensar los contenidos y habilidades que deben ser enseñados a la joven generación para su inclusión social en tiempos de trabajo precario, en tiempos en el que la integración social satisfactoria no puede depender exclusivamente del trabajo, y en los que éste no produce los lazos y prácticas que permitan sentirse parte del todo social.

La mayoría de los jóvenes van a pasar por tiempos de empleo y de desempleo, por cambios de 'rubro', demandas variables del mercado laboral; deberán readaptarse para poder encontrar un trabajo tanto al aprendizaje de nuevas competencias como a las adaptaciones con respecto a los

vínculos laborales y lugares de trabajo. Esto significa mucha movilidad en los vínculos laborales, alta rotación en los puestos, probables mudanzas para encontrar mejores condiciones económicas, el mercado no promueve actitudes de solidaridad y los trabajos sindicalizados van reduciendo su alcance.

La construcción de la identidad se centra en el aspecto duradero, a largo plazo, de la experiencia emocional. El carácter se corroe (Sennet, 2000) en la medida que las características del trabajo en el neocapitalismo crean una experiencia desarticulada del tiempo que dificulta la capacidad de las personas de consolidar su carácter en narraciones duraderas (Filmus, 2001; Ricoeur, 1984, 1985, 1990)

Debido a estas cuestiones ampliamente detalladas en el capítulo 1, y considerando que las mismas no sólo afectan a la inserción económica sino que atañen a la constitución toda del individuo por el lugar que las sociedades modernas otorgaron al trabajo asalariado, y que los cambios producidos en los últimos veinticinco años han provocado lo que dimos en llamar el desfondamiento de las instituciones, encontramos que resulta indispensable repensar el modelo de ciudadanía que se enseña y que se aprende como alternativa de sentirse parte del grupo, sentirse incluido más allá de la familia y que sirva de base para construir identidades no vulnerables en base a lazos de pertenencia y solidaridad.

Pensar sin Estado decía Lewkowitz (2004), familias y escuelas incapaces de instituirse y construir normas decían Duschastzky y Corea (2002), instituciones frágiles productores de sujetos vulnerables, morales desfondadas y discursos fragmentados (Cullen, 1996; Nietzsche, 1882). ¿Es posible pensar que una escuela también 'desfondada' pueda constituir ciudadanos? Podríamos plantearlo como una utopía pensando que la incapacidad instituyente actual hace imposible la función aunque este espacio, el de la escuela sea el último reducto público en el que el sujeto puede experimentar la solidaridad extra familiar y encontrar sentido en la inclusión simbólica en la historia grupal.

Pero también podríamos pensar que la incapacidad instituyente de la escuela se debe al divorcio no con el mercado laboral sino con la comprensión del mundo y la comprensión política

de la realidad social y económica, y en la incapacidad de sentar bases posibles para operar sobre ella. (Giroux, 1997) De ser así tendríamos una dirección para el trabajo pedagógico.

Esto significa, en primera instancia, tratar de dar cuenta de los aspectos que deben incluir el concepto de ciudadano al que nos referimos y que cumple con las funciones que nos permitirían habilitarlo para ser la figura de integración social que esperamos.

Es la primera vez que usamos el término 'integración', hemos apelado a conceptos como inserción e inclusión social. Tenemos en mente la diferencia que en contextos psicopedagógicos y psicoanalíticos supone esta diferencia.

La inserción refiere a una forma de estar en la cual puede no haber intercambio entre el medio y el sujeto, no hay transformación o las transformaciones son mínimas, y las haya o no, no es función de las autoridades preocuparse porque ellas han cumplido con su tarea al lograr esa proximidad espacial del sujeto incluido en el grupo. Ser insertado es ser puesto, es una posición de objeto, no de sujeto deseante.

En cambio,

"la integración es vista como un espacio libre de mandatos e intereses sociales e individuales que se anticipan al deseo e iniciativa del sujeto a fin de proporcionar las condiciones para que el mismo emerja y se apropie del espacio produciendo un acto personal, significativo y no automatizado." (Fainblum, 2004:86)

No hay integración sin sujeto deseante, que asume la autoría de sus acciones y proyectos. Pensar la ciudadanía desde este espacio es más que dar las condiciones para ejercer la libertad negativa; es plantear subjetividades construidas desde la autoestima y el cuidado de sí (Cullen, 1996) encarnando el protagonismo en los procesos que los atañen.

En los procesos de integración todos los participantes se reacomodan como partes de un nuevo todo; las negociaciones a ser emprendidas por difíciles que resulten son a fin de cuentas gananciosas para todos porque en esta práctica hay un aprendizaje solidario y se desarrollan capacidades prosociales que se pueden trasladar a otras experiencias; como grupo hubo crecimiento, aunque haya habido pérdidas y ganancias personales.

2. 3. 1. Los aspectos a tener en cuenta en el modelo de ciudadano

Kymlicka y Norman (1996) en el artículo antes citado consideran un problema frecuente en las teorías de la ciudadanía la confusión entre dos conceptos: la ciudadanía *como condición legal*, a la que ellos definen como la pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía como *actividad deseable*, según la cual la extensión y calidad de la ciudadanía depende de la participación en la comunidad.

Tomando en cuenta la síntesis planteada por estos autores y tratando de reunir los aportes de las diferentes tradiciones vamos a considerar tres niveles o tres aspectos que no pueden ser descuidados cuando se trata de definir la ciudadanía y por ende que no podemos dejar de tener en cuenta cuando pensamos en ella como contenido educativo: la *pertenencia* que ha sido tratada de muchas maneras desde el mundo griego hasta la actualidad pero que ha sido especialmente debatida entre liberales y comunitaristas desde la década del '80, el *status legal* que resulta ampliamente desarrollado por la línea liberal, y la *participación o nivel práctico* que engloba las diferentes prácticas sociopolíticas, tiene que ver con la acción (pero también con la relación teoría-práctica para que la acción sea significativa) y la formación del carácter comprometido y participativo que corresponde a la influencia de la tradición republicana.

2. 3. 1. 1. Nivel de pertenencia:

El concepto de pertenencia pone en juego el problema de a quiénes vamos a considerar parte del nosotros, a quiénes vamos a predicar derechos y obligaciones. Ha sido un problema desde los griegos hasta ahora la definición de este requisito.

Recordemos que Aristóteles da cuenta de la discusión existente acerca de si al individuo habría que reclamarle ser hijo 'de padre y madre ateniense', o 'sólo de padre ateniense' para reconocerlo como ciudadano; y responde que si esa fuese la condición, los primeros habitantes no podrían satisfacerla. Propone que la participación política en la ciudad sea de los hombres libres:

"el verdadero ciudadano es el que tiene derecho a llegar a las magistraturas instituidas en toda asociación política que

cuenta con medios para satisfacer las necesidades que han dado lugar a su formación” (L. III, cap I. 69)

En este sentido la residencia, la educación para la participación y la independencia económica, serían más importantes que la sangre. Sin embargo la libertad no se agota en la autosuficiencia económica y tiene una estrecha relación con la pertenencia. La polis se constituía en el espacio de libertad en que el *polités* se hacía libre entre iguales. Ser admitido era hacerse libre y éste era un bien decisivo, fuera de los límites de la polis nunca se era libre. La polis era un espacio de lenguaje: el hombre libre puede pensar y hablar, piensa teniendo en cuenta la mayor cantidad de puntos de vista para orientarse al bien común.

Los rasgos que han sido tomados en cuenta históricamente, en tanto criterios administrativos para la “pertenencia al club” siguiendo la metáfora de Walzer han sido la residencia (*ius soli*) y el nacimiento (*ius sanguinis*). Pero según nuestra consideración estos criterios suponen un asentimiento implícito. Sin el *acto voluntario* no habría asociación de hombres libres, por eso es que las personas pueden emigrar o renunciar a su nacionalidad y adoptar otra.

A los fines de este trabajo no vamos a fundar la pertenencia como respondiendo a una determinada identidad cultural ya que reconocemos la diversidad de comunidades étnicas, religiosas, y de diversos orígenes nacionales que forman la población argentina. En el “estar ahí” posibilitante del diálogo intercultural, se construye la identidad social como proceso histórico fundado en los intercambios materiales y simbólicos. Es posible pensar el diálogo intercultural como intercambio entre culturas, cada una entendida como horizontes complejos que se articulan desde el trasfondo irreductible de diferentes mundos de vida (Fornet Betancourt, 1998). Consideramos que en esta articulación “desde abajo” se tiene posibilidad de concretizar una alternativa de reconocimiento y libertad para todos y cada uno.

Teniendo en cuenta de que el objetivo es analizar el modelo de ciudadano que se enseña en la escuela, no se hace necesario referirnos a las condiciones administrativas para el reconocimiento legal¹⁶ como ciudadano.

Sin embargo vamos a considerar que forman parte del nosotros no homogéneo, plural, quienes se sienten pertenecientes al grupo, quienes por nacimiento o adopción expresan su *voluntad de pertenencia*. Llamamos entonces ciudadano al residente que comparte los códigos; hacemos referencia al vínculo de reconocimiento mutuo que recién posteriormente se plasmará en derecho; pero la mirada no está puesta en el origen común sino en el espacio de experiencia que surge de la convivencia reinterpretada en función de la voluntad de un futuro compartido, de un horizonte de expectativas.

En tanto sociedad que ha elegido el modo de vida democrático “reconoce” a quienes comparten las reglas básicas de socialización democrática, a quienes reconocen el valor de las normas y el sometimiento a la ley; a quienes han aceptado los valores del diálogo y la convivencia pacífica, quienes reconocen el valor de la responsabilidad personal y el cumplimiento de las obligaciones.

Formar parte significa interactuar, dialogar construyendo códigos interculturales que permita intervenir en acciones locucionarias e ilocucionarias exitosas y que participa de la *esperanza normativa* subyacente a las acciones.

Podríamos ilustrar el sentido de parte de lo que queremos significar refiriéndonos a un trabajo de P.F. Strawson llamado *Freedom and Resentment* y citado por Habermas (1985) en donde éste parte del sentimiento de indignación con que reaccionamos frente a los agravios, los que cuando no pueden ser reparados de algún modo producen una intensificación del sentimiento de injuria hasta convertirse en resentimiento.

Para Strawson, según Habermas (1985), el desengaño y el resentimiento se orientan contra otro concreto que ha herido nuestra dignidad y afirma:

¹⁶ Esto no significa no reconocer la importancia del cambio en la ley migratoria argentina al derogarse la ley Videla. Cambio que es una herramienta importante a ser incluida en la formación docente ya que permite debatir los prejuicios sociales y las matrices discriminatorias en las instituciones educativas. Además establece el límite a la aleatoriedad del comportamiento individual para las acciones como funcionario público del personal.

“pero esta indignación no debe su carácter moral al hecho de que se haya alterado la interacción entre dos personas aisladas. Antes bien, este carácter se debe al ataque contra una esperanza normativa subyacente, que tiene validez no sólo para ego y alter, sino para todos los pertenecientes a un grupo social, y también para todos los sujetos responsables en general en el caso de normas morales estrictas. Solamente así se explica el sentimiento de culpabilidad que acompaña a los reproches que a sí mismo se hace el infractor” (ibidem: 65)

Estas normas, más allá de su cumplimiento o violación (ya que su existencia no depende de su cumplimiento) están, según la ética del discurso, anticipadas en la comunidad real como el ideal al que apuntan las relaciones interpersonales y es en la pérdida de la esperanza de la efectivización del ideal en donde radica el verdadero sentimiento de resentimiento¹⁷.

Sin embargo, más allá que acordemos o no con el planteo teórico de la ética del discurso, podemos tomar los sentimientos morales compartidos como el código sobre el cual se interpreta la esperanza normativa subyacente a las acciones y a las promesas, y que permite decir que una persona pertenece al grupo cuando es capaz de interactuar exitosamente en tanto comparte los códigos de esperanzas de comportamiento generalizadas, reconoce las normas, y a las autoridades que las regulan. Digamos “reconoce” y no “respeto”, porque aun con el incumplimiento, la aceptación del castigo y de las instituciones que lo aplican forma parte de la pertenencia.

2.3.1.2. Nivel formal o legal

Podemos llamarla ciudadanía legal o *status* porque estamos en el plano en el que la pertenencia a un Estado supone la existencia de derechos y deberes. El ciudadano debe ‘dominar’ el marco legal protector para impedir la arbitrariedad de la fuerza ejercida por el mismo Estado contra los individuos tanto en el orden fiscal, militar, económico, ideológico, etc. La historia de la conquista de los derechos civiles y políticos comienza con la delimitación del espacio de libertad (privado, *oikos*) en el que cual el Estado no podía intervenir. Los derechos

¹⁷ En este sentido para Habermas que las normas básicas extiendan su validez a todos los sujetos responsables en general fundamenta el principio de universalidad que es único para él, que posibilita un acuerdo argumental en la discusión en cuestiones prácticas y también permite extender la posibilidad de acuerdos en la macroética.

políticos se traducen básicamente en el derecho a participar en el ejercicio del poder ya sea como votante o como representante mediante la práctica política activa.

Los derechos sociales que se refiere a gozar de cierto standard mínimo de vida, bienestar y seguridad económica son un logro del s. XX y a finales del milenio se incorporaron los derechos ambientales y el reconocimiento de los derechos de las minorías (derechos de cuarta generación: sexuales, género, niños, etc.). Aquí se juega el reconocimiento del ciudadano como *sujeto de derecho* y el *derecho a tener derechos*.

Para Marshall la pertenencia se lograba a través del ejercicio de los derechos porque así al gozar especialmente de los bienes culturales se incluía a todos en la cultura compartida. La cohesión social se definía en torno a los derechos gozados, en el ejercicio de la libertad positiva.

Decimos que es un nivel formal porque a pesar de que las reglas puedan decir que los beneficios constituyen derechos de ciudadanía, en muchos casos las estructuras de toma de decisión en la práctica producen que muchos, si no la mayoría de los sectores de bajos ingresos, operen como clientes de algún patrón de nivel intermedio. Por esta causa la existencia explícita de derechos no garantiza que la relación de los sectores populares con el Estado se constituya desde la relación de ciudadanía (derechos y obligaciones) sino que termina siendo expresada en términos de clientelismo o de paternalismo. Con respecto a la historia del acceso al bienestar planteado en términos de derechos esto ha sido una dificultad.

Para los fines de nuestra reflexión, importa destacar la importancia de la capacidad de presión de grupos organizados en la obtención de hacer efectivos los derechos: organizaciones intermedias, grandes agrupaciones sindicales y partidos políticos. Por un lado muestra la relación que se establece entre el nivel del status legal con la participación como 'ciudadano activo' ya que los derechos son una conquista. El riesgo es que esa lucha puede ser interpretada como privilegio al que se accede por medio de una organización o de una relación de clientela, y no como derecho universal.

En la Argentina el Estado de Bienestar cuyas bases fueron establecidas durante el gobierno de Juan Perón entre 1943 y 1955, se caracterizó con un fuerte componente de tipo corporativo. La cobertura estuvo limitada a la fuerza de trabajo asalariada y la familia gozaba de

los derechos a través del trabajador, que generalmente era el padre. Los mismos se financiaban con impuestos sobre el salario y los beneficios que otorgaban estaban, al menos parcialmente, vinculados con ese impuesto. (Pautassi, 1998)

En Argentina el conjunto de los derechos sociales nacieron como un derivado de los derechos laborales, al punto que ambos grupos de derechos se consolidaron conjuntamente como norma jurídica. El eje fundamental del sistema se sustentaba en la introducción de seguros obligatorios que cubrían los principales "riesgos" y "contingencias" de las personas (enfermedad, desocupación, invalidez, etc.). Esta asociación se naturalizó a los ojos de la población y funcionó en una economía cercana a niveles de pleno empleo.

Paralelamente la educación y la salud fueron concebidas con una lógica universalista propia de los regímenes social-demócratas o institucional-redistributivo¹⁸. Estos programas independizan sus beneficios de la capacidad de aporte de los beneficiarios/as. En estos casos el financiamiento proviene fundamentalmente de impuestos generales, los beneficios otorgados son más homogéneos y de acceso gratuito. El principio de *solidaridad* fundamenta estas políticas en tanto se aporta no sólo para beneficio propio, sino para cubrir beneficios de terceros y no existe relación directa entre aportes y beneficios.

Simultáneamente subsistieron políticas asistencialistas con un criterio de beneficencia pública, que se ocupaba de seleccionar la población objeto conforme a un determinado criterio de necesidad preestablecido. Estos han sido los programas más proclives al clientelismo político.

¹⁸ La perspectiva socialdemócrata, dice Sonia Fleury (1997), se refiere al conjunto de políticas públicas que garanticen en el campo social la ciudadanía universal y la igualdad básica. También cita la clasificación usada por Titmus, que llama modelo Institucional redistributivo al que rompe con la lógica del mercado en busca de una acción institucional de carácter público que garantiza bienes, servicios y renta mínima a los ciudadanos. La política pública no se ve desde una lógica de la compensación focalizada a quienes no lograron solucionar sus demandas en el propio mercado, sino como 'reguladora del mercado'.

2.3.1.3. Nivel prático

Mientras en la antigüedad y en las ciudades-estado del medioevo, ser ciudadano coincidía con la participación, en la constitución de los estados nacionales surgió la delegación de poder como elemento propio de la democracia representativa.

La representación como necesidad de sociedades más complejas y populosas separó la participación de las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía. A través del sufragio, los ciudadanos fueron encomendando a sus representantes la toma de decisiones sobre lo público y esto fue generando una despolitización de las acciones civiles de participación. Esto significa que la extensión de los derechos políticos a los ciudadanos *pertenecientes* a sociedades democráticas representativas fue dejando relegada la participación en los sistemas democráticos liberales. Esto es lo que produjo que el ejercicio de los derechos aun los sociales asociados al trabajo fueran concebidos como demandas individuales al Estado y no como posibilidades de participación, gestión y control que estaban en la base del pensamiento republicano.

Acordamos con los comunitaristas en que hay una práctica que se da en el seno de la sociedad civil pero que ésta no está despolitizada sino que tiende a influir en las políticas públicas ya sea porque demanda de manera directa al poder municipal, provincial o nacional ya sea porque asuma un problema o presenta un modo de entender el problema que lleva implícita una forma de solución o de orientación, le hace saber a los representantes cual es la opinión de aquellos que están preocupados por la problemática. Esta práctica es pública en la medida que sale a la comunicación, confronta con otros puntos de vista. Puede originarse en motivos o intereses privados pero sostiene razones públicas¹⁹ para su demanda.

¹⁹ Entendemos por '*público*' lo que surge de la exclusión de los desacuerdos privados y, a la vez, define como privado aquello que depende de las concepciones diversas de vida buena, y que por poder provocar desacuerdos, no puede ser base de la convivencia de todos. *Lo público* en la tradición liberal se constituye definiendo diferencias relevantes, es decir, indicando qué diferencias son obstáculos o lugares de conflicto significativos. Esto significa que tanto los ciudadanos cuando votan como los grupos cuando esperan apoyo hacia alguna política deben esgrimir sólo valores políticos públicos, razones políticamente aceptables o sea que sean reconocidas por poseer peso considerable y como base adecuada para elecciones colectivas entre libres e iguales; las doctrinas comprensivas que profesan cada ciudadano o comunidad pueden resultar un apoyo pero no pueden ser esgrimidas como argumento en el debate para lograr consenso. Cfr. Rawls.(1996); Cohen (1998); Habermas (1998)

Cuando hablamos de participación no estamos pensando en sustituir la democracia representativa por democracia directa sino pensando en ampliar el espacio de participación de la sociedad civil que facilita la democratización del poder, la transparencia, el control del poder y el pluralismo.

No debe idealizarse la participación como la única forma de ejercicio de la ciudadanía. La participación tiene virtudes (por ejemplo la construcción de identidades personales y colectivas en acciones que hacen posible el reconocimiento mutuo, la identificación de necesidades específicas y de formulación de propuestas) pero también tiene limitaciones. Siempre está la posibilidad de manipulación de los consensos, de la falta de democratización de la información, de consensos ilegítimos logrados bajo presión. Del mismo modo siempre habrá amplios sectores que no intervienen de manera directa y esto implica que tendrán que coexistir múltiples formas de la representación democrática.

Planteamos la participación como práctica en los variados ámbitos donde se imponen relaciones de poder: La escuela, el barrio, el municipio. No significa limitarla a organizaciones de la sociedad civil y dejar fuera la lucha por las instituciones de gobierno municipal, provincial o nacional, sino que se trata de facilitar las herramientas para una práctica en la cual se consolide la ciudadanía como identidad colectiva y personal, que reconozca la diversidad de los actores.

El que participa sabe que la esfera de derechos se conquista, que los derechos se amplían o se estrechan y que cuando son una dádiva, generan obligaciones clientelares²⁰.

La participación ciudadana no niega la participación corporativa (gremios o partidos políticos), amplía el campo de intervención y no debe ser pensada como 'despolitizada'. Porque aunque no tengan una determinación político partidaria son formas políticas de intervenir en la marcha de la sociedad. Ser protagonista significa tener capacidad para influir en los procesos sociales y

²⁰ El acto de dar apoyo político (ir a los actos, votar) a un puntero o patrón a cambio de bienes, favores o servicios. Cuando el derecho se universaliza, el clientelismo pierde su razón de ser. Cfr. Auyero. "Cultura política, destitución social y clientelismo políticos en Buenos Aires" en Svampa(2000).

políticos en los que se está presente, y por lo tanto implica reconocimiento propio y de los otros como sujetos de derecho.

Esto significa pensar con Nancy Fraser (1998) que la participación ciudadana está atravesada tanto por el paradigma de la redistribución (diferenciales injustos económicos que deben ser abolidos) como por el paradigma del reconocimiento (variaciones culturales que deberían celebrarse u oposiciones jerárquicas que deberían deconstruirse)²¹.

Y la participación además se mueve en ambas líneas de exigencia de justicia. La *redistribución económica* juega el rol que en Marshall cumplían los derechos sociales, hacer posible el ejercicio efectivo de los derechos, tener los medios económicos y educativos para facilitar la participación (lo que hemos dado en llamar equidad pre-sistema); y los *reclamos de reconocimiento*, hacen posible que el precio por la integración social no signifique la asimilación a las pautas culturales de la mayoría.

Coincidimos con Fraser en sostener como justa una *paridad participativa*. Todos los grupos y los individuos deben ser reconocidos en su derecho a participar y los impedimentos o la omisión de facilidades deben ser consideradas *agravios de status* (ibidem: 28) que afectan las relaciones sociales (el ámbito de la justicia) y no sólo la psicología individual.

Es que es posible pensar la distribución de recursos y el reconocimiento como distintas perspectivas de una misma concepción de justicia. La perspectiva del reconocimiento no se agota en las fuentes del autorrespeto basadas en la inserción social a través del trabajo o de planes universales de distribución de recursos, o sea en las equidad pre-sistema educativo. Es necesario pensar que lograda la estructura legal no discriminatoria y habiéndose asegurado los requisitos materiales suficientes para poder participar en la comunidad, es necesario "*que los patrones culturales expresen igual respeto por todos los participantes y aseguren la igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social*" (ibidem: 32)

²¹ El problema que hemos planteado en el capítulo uno mostraba los grupos sociales que quedaban fuera aun de la explotación capitalista en términos marxistas, los supernumerarios, excluidos del sistema de producción o 'vulnerables' (Fleury, 1997) con riesgo permanente de marginación. Es un problema de inserción económica pero también de integración simbólica en la cual se reconozca las diferencias culturales o se deconstruyan las oposiciones jerárquicas construidas discursivamente.

Tanto la desigualdad económica inhabilitante como la diversidad cultural entendida como anomalía frente al paradigma hegemónico deben ser vistas como impedimentos de la participación. En este sentido es que vamos a plantear que, aun en un contexto de más equitativa distribución de los ingresos y en un marco legal no discriminatorio, esto no garantiza haber suprimido el 'techo de cristal' de la participación, porque está en la construcción social de la identidad de los excluidos. Es necesario una sistematización de las variadas posibilidades de participación, siempre política, nunca como acciones caritativas, que permiten construir identidades sociales no autoexcluidas.

En este sentido vamos a plantear que no educar para la participación podrá ser entendido como un problema de justicia. No estimular las aptitudes personales de organización y liderazgos, del mismo modo que no enseñar a conocer los mecanismos para lograr acuerdos, para dialogar en grupos con puntos de vista diversos, y no conocer la organización de las instituciones locales y las formas de demanda deben ser consideradas, entre otras, impedimentos a la participación y por lo tanto *un agravio de status*.

Como dice Walzer (1994): "*El ciudadano/votante es fundamental para la supervivencia de la actividad política democrática. Pero el ciudadano/político es fundamental para su empuje e integridad*" (ibidem: 318) . Es que la participación como actividad deseable, como alguien que se siente capaz de sumarse a la lucha política, de competir por el ejercicio del poder es alguien que se respeta a sí mismo, se resiste a la violación de sus derechos y construye una identidad social estable a pesar de una inserción laboral flexible. Consideramos con Walzer que quien se ve privado de voz, se verá privado de la conciencia de sí mismo. Es que ser capaz de escoger destinos y aceptar riesgos para sí y para otros supone también estar capacitado "*para vigilar el respeto a las fronteras distributivas y de mantener una sociedad justa*" (ibidem:321)

El ciudadano *se hace* no se nace; requiere aprendizaje de destrezas para identificar los problemas y encontrar alternativas de solución, capacidad para obtener niveles adecuados de información, capacidad para tomar decisiones grupales, argumentar para sostener su posición, diferenciación entre intereses privados y públicos, y capacidad para encontrar lo público en los

problemas individuales o grupales. La política no es una actividad restringida a profesionales, sino las luchas por el reconocimiento de la multiplicidad de los residentes.

Hemos venido sosteniendo que la ciudadanía plena, la ciudadanía participativa, es el lazo que permite construir cohesión social no como mera inserción sino como sociedad integrada. Es que los que participan en una acción colectiva al mismo tiempo que producen una demanda, un proyecto autogestivo, una propuesta o una denuncia, se constituyen como un 'nosotros' y esto muestra la dimensión performativa del lenguaje.

Por esto podemos definir, siguiendo a Ricoeur (1985), a la **identidad cultural** como identidad narrativa; esta categoría práctica resuelve la antinomia de pensar la identidad como un sí mismo (Idem), siempre idéntica y sustancial, o siempre diversa y caótica. En cambio es posible pensar la identidad cultural como identidad narrativa que reposa en lo temporal conforme a un modelo dinámico (Ipse), en el cual lo diverso, el cambio, es pensado como en un relato que da sentido y cohesión, y nos permite aproximarnos a la complejidad de la problemática que enfrentamos.

Así la identidad de cada uno de nosotros entra en relación dialéctica con la identidad narrativa de la comunidad. "Nos" produce en el respeto o en la sumisión, en la autoestima o en la carencia; ya que la valoración ético-política es inevitable en el entramado narrativo que organiza una visión del mundo y de "los otros" al mismo tiempo que constituye una visión de sí mismo (ipse).

Significa partir del auto reconocimiento como miembro de una comunidad y el reconocimiento de los otros que son parte de la misma asumiendo la pluralidad que implica la diferencia (étnica, étnica, de género, religiosa, etc.) entre ciudadanos con diversas concepciones del bien. Si este aprendizaje no se produce el ejercicio de los derechos no estaría garantizado.

2.4. Educación ciudadana

En consonancia con el modelo de ciudadanía propuesto en los puntos anteriores y siguiendo a Kymlicka y Norman (1996), Gentili (2000) propone como insuficiente educar teniendo sólo en el imaginario el modelo de ciudadano fundado en los derechos civiles, políticos

y aun también en los sociales. Si bien el conocimiento de los marcos legales permite consolidar en los individuos la autopercepción de su condición de ciudadanos, y su ignorancia puede impedir reclamar por su cumplimiento, esta concepción de educación para la ciudadanía no se corresponde con las necesidades de la época, cuya complejidad requiere de *ciudadanos activos* y, podríamos agregar, capaces de renegociar el contrato social comprendiendo y debatiendo las alternativas de integración social.

Gentili recupera el concepto de ciudadanía como práctica deseable (Kymlicka y Norman, 1996) y afirma que la misma *“se construye socialmente como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad”* (ibidem: 31)

Pertenecer, ser miembro activo de la comunidad, compartir el universo simbólico que permite en el diálogo la construcción de la identidad y el reconocimiento público en situación de diversidad que permite tomar distancia de los patrones culturales hegemónicos, ubicarlos como un producto histórico de dominación y no como naturalmente meritorios.

La ciudadanía se construye, no es una entelequia a-histórica que apunta a un supuesto *ser nacional*. Esto significa aceptar la dinámica de valores y prácticas en cada contexto histórico y la imposibilidad de reproducir en el acto pedagógico el modelo ideal sino apuntar a la construcción de capacidades para que cada grupo encuentre sus propias formas de participación, su forma de volverse protagonista de su propia historia.

Acordamos con Gentili que los derechos (civiles, políticos y sociales) tal como se enseñan y se aprenden no son en sí mismos derechos de participación en una comunidad nacional común, sino sólo condiciones legales y prácticas que permiten esta participación. Por lo tanto es indispensable su transmisión pero insuficiente.

Si bien las diferentes tradiciones privilegian algunos aspectos sobre otros consideramos que los tres niveles son fundamentales. Para pensar la formación del ciudadano en tiempos de trabajo precario nos posicionaremos en la línea de la pedagogía crítica. Apostando principalmente al interés emancipatorio del conocimiento (Habermas, 1984), consideramos que la educación debe

desocultar las relaciones de poder existentes, su dependencia de prácticas discursivas, y enseñar la pragmática del poder ya que no hay espacios de no poder.

Sin embargo tomaremos en cuenta algunos aspectos de la línea que proviene de la vertiente liberal (Gutmann, 2001; Cortina, 1996, 1993) considerando que las capacidades procedimentales y las virtudes cívicas en las que esta corriente hace hincapié pueden entrar en diálogo enriquecedor con la pedagogía crítica a la hora de pensar el currículum escolar. La propuesta neoliberal²², no será desarrollada por estar francamente en contra del modelo de ciudadano propuesto.

Desde la Pedagogía Crítica, Giroux (1992, 1993, 1997) propone aprovechar los aspectos de ruptura de la hegemonía que presenta la posmodernidad para ir más allá de la comprensión de las nuevas tecnologías informativas, de las condiciones de la economía global o de la irrupción de la diversidad cultural para incorporarla a un proyecto político que facilite la participación de los nuevos movimientos sociales. Esto significa que el objetivo del acto pedagógico es construir capacidades para la comprensión de cómo se construye el poder a través de las imágenes que fundan la representatividad en las instituciones democráticas y la pluralización de significados que atraviesan los discursos. Enseñar a comprender el mundo en el que se vive, enseñar a pensar la incertidumbre que estructura la vida cotidiana posmoderna, las cambiantes condiciones del trabajo en tiempos de un capitalismo definido por la acumulación flexible y una concepción posmoderna de la cultura en la cual las nuevas tecnologías y los mass media desempeñan un papel decisivo en la construcción de las identidades culturales. Así dice:

“La pedagogía posmoderna tiene que ser más sensible hacia el modo en que profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo el yo reconoce a los otros como sujetos más que como objetos históricos. Dicho de otro modo, la pedagogía posmoderna tiene que señalar cómo se escribe el poder, en y entre grupos diferentes, como parte de un

²² Educación del ciudadano como consumidor inteligente, como individuo competidor y maximizador de sus beneficios personales, adaptado a los requerimientos de la flexibilidad del mercado. La idea que la funda es que el placer de la mayoría justifica moralmente el sacrificio de las minorías. Privatización de la educación, responsabilidad y derechos de los padres, eficacia y control de calidad son objetivos primordiales para esta línea. Tadeu da Silva (1995); Torres (2001)

extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas democráticas." (1992: 123)

El poder en el aula se negocia y en esa negociación de discursos se construyen las identidades personales y culturales; esta construcción será diversa en un contexto autocrático que en uno democrático, en el cual se estimule el reconocimiento de la diferencia en igualdad de oportunidades para tomar la palabra, para estar habilitado para dar opinión sobre lo público y de ese modo sentirse motivado para la participación en la construcción de las instituciones y normas, para ser sujeto de la historia.

Giroux asume el pluralismo ideológico de las sociedades posmodernas y en este sentido es que plantea la escuela como esfera pública, en las que se negociarán la diversidad cultural y los diferentes modos comprensivos de vida buena y en ese contexto se ejercitará la práctica de deliberación, toma de decisión y control.

Proveniente del movimiento crítico, asume esta herencia, recordando que es posible ofrecer *"representaciones, historias y experiencias que permiten a los estudiantes dirigir críticamente la construcción de sus propias subjetividades mientras simultáneamente se comprometen en un continuo proceso de negociación entre el yo y el otro."*(Giroux, 1992: 124)

Es que se hace crítica desde un modelo de sociedad posible (Horkheimer) y este modelo se debe hacer explícito para que sea posible para los jóvenes apropiarse de la pretensión de un mundo mejor propia de la modernidad (los ideales de libertad, igualdad y justicia), mientras se abandonan alguna de las narrativas que la organizaron, como la cultura unificada, el orden disciplinario o el progreso indefinido.

Pedagogos como Giroux, McLaren (1996), Freire (1970), Gentili (2000), entienden la educación siempre como política, nunca como neutral, ya que el conocimiento y su transmisión siempre es "interesado"; o se tiene un interés emancipador (Habermas, 1984; Popkewitz, 1988) o uno reproductor de la cultura dominante. La educación del ciudadano es pensada desde esta matriz en la cual la lucha por la democracia no se limita a la defensa de estructuras formales de participación sino a desocultar los lazos de dominación que impiden la participación, que no habilitan para la palabra propia, que no encuentra la posibilidad de negociar el reconocimiento

mutuo. El poder se construye socialmente, y tal como plantea Foucault, tanto organiza las instituciones dominantes como la resistencia a esas mismas condiciones; el poder subjetiviza y en ese sentido tanto su ejercicio desde la cultura dominante como desde la resistencia construye sujeto, construye identidades personales y culturales.

Desde la línea liberal, Amy Gutmann (2001) sostiene que plantear como expectativa vivir en una democracia deliberativa²³ pone en evidencia la necesidad de desarrollar la capacidad de argumentación, debate y decisión a través de la educación pública.

Propone diferenciar entre ideales morales, propios de las diferentes concepciones de vida buena y los ideales políticos que fundamentarán las políticas públicas sobre educación; con esto se logra el modelo de democracia que propicia el liberalismo en el cual el Estado debe facilitar que cada ciudadano pueda desarrollar su concepción sustantiva de bien y tenga apertura para evaluar las normas del sistema que contendrá a todos. Afirmar que las políticas en educación son públicas implica oponerlas a considerar que el derecho de las familias se extiende no sólo a brindar la educación acorde a su concepción del bien, sino que no haya ninguna intervención de parte del Estado para orientar la formación del ciudadano.

El estado tiene responsabilidad sobre la educación del ciudadano y para lograr el modelo de democracia buscado; éstos deben ser educados en la tolerancia, en principios de no represión y no discriminación que predispone *“a los niños a aceptar aquellos estilos de vida que sean coherentes con la noción de compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en una sociedad democrática”*. (2001: 63)

Propone desarrollar aptitudes para el pensamiento crítico, la argumentación racional, evaluación de manera coherente y justa de los puntos de vista, teóricos o prácticos, diversos porque se espera que como ciudadano pueda comprender, comunicar y debatir sobre asuntos que requieren llegar a acuerdos no violentos.

²³ A través del diálogo argumentativo, los procedimientos de la democracia busca convertir las preferencias autointeresadas en preferencias imparciales. Para Habermas el consenso logrado en condiciones ideales es fundamento de soluciones justas. (Habermas, 1985). Para Nino es el procedimiento más confiable pero no asegura la moralidad ni la imparcialidad. (Nino, 1997). Para Rawls (1996) legitima el ejercicio del poder a través de una deliberación pública con argumentos que todos puedan aceptar. Todos señalarían la función fundamental de educar en estas capacidades dialógicas.

Del mismo modo plantea la necesidad de educar el carácter del futuro ciudadano a través de experiencias que le permitan desarrollar sentimientos morales cooperativos, empatía, confianza, benevolencia y justicia aprovechando que los niños desarrollan en los años de escolarización primaria una moral de cooperación (Piaget, 1935; Rawls, 2002a) que se puede poner en práctica en grupos multiétnicos o plurireligiosos y que permite construir las virtudes propias de la convivencia.

Sostiene que la experiencia de la convivencia en la diferencia es más educativa que los cursos sistemáticos de educación cívica porque reconoce que la organización de las instituciones escolares actúa como currículo oculto construyendo conceptos claves para la educación moral, como juego y trabajo, permitido y prohibido, nosotros y ellos²⁴.

Además plantea que las clases sistemáticas de educación cívica en general son poco efectivas para la formación de los futuros ciudadanos porque *“sólo una pequeña minoría de profesores de escuela secundaria de historia o educación cívica se proponen como objetivo principal el desafío de que sus estudiantes piensen críticamente sobre la historia y la política.”* (íbidem: 138) Dicho de otro modo, plantea que el objetivo pedagógico debería ser enseñar a pensar críticamente, con criterios que puedan ser discutidos entre docentes y alumnos, pero sabiendo que en toda crítica no hay neutralidad en la determinación del criterio para evaluar la historia o la política, porque los mismos dependen del modelo social que se propone. No enseñar datos sino a evaluar las situaciones histórica o actuales a la luz de diferentes teorías para enseñar a tomar posición justificada. Al no hacerse esto, los cursos de educación cívica se vuelven poco significativos.

Los aspectos antes nombrados perfectamente podrían haber sido suscriptos por los pedagogos críticos con algunas diferencias de acento. La diferencia entre ambas líneas no se funda en las capacidades procedimentales a ser enseñadas sino en la concepción de la sociedad, en la capacidad de reflexionar sobre los intereses públicos más allá de las posturas autointeresadas. La preferencia liberal por las libertades civiles y su tendencia al individualismo,

²⁴ Cfr. Apple (1986); Bowles y Gintis (1985)

aun matizada en Gutmann por el concepto de deberes cívicos, no ofrece el marco adecuado para una crítica radical.

Ambas líneas plantean que la efectividad de la educación ciudadana, democrática, en virtudes cívicas no se funda en las clases teóricas (aunque sea necesario el conocimiento de derechos y procesos políticos) sino en la estructura democrática de las instituciones, en las posibilidades de participación de los niños y jóvenes²⁵, en los derechos estatuidos para todos sus miembros.

Amy Gutmann problematiza el objetivo de política educativa que orienta y evalúa la calidad del sistema escolar a través de la categoría de alfabetismo funcional que *“suele entenderse como la capacidad intelectual para conseguir empleo y conseguir una vida decente para uno mismo y su familia”* (ibidem: 184) y propone que la medida de la calidad de la educación media debe evaluarse por *“si tienen la capacidad para deliberar acerca de los asuntos políticos que afectan sus vida”* (ibidem: 185)

Enumera una serie de ejemplos: muchos egresados pueden entender los avisos de empleo pero no las noticias, pueden usar un cajero automático pero no entienden nada de economía, han aprendido a redactar una carta pero no a pensar sobre la elección entre un correo público o uno privado... *“para las normas democráticas, son analfabetos funcionales”* (ibidem:184) y no tienen desarrolladas las capacidades para participar ni deliberar acerca de los asuntos que afectan y afectarán su futuro. En base a esto propone capacitar a los estudiantes de la escuela media para ejercitar sus derechos y cumplir con sus responsabilidades, y a través de la participación colectiva podrían decidir *“cambiar la manera en que las instituciones sociales, incluyendo las escuelas, estructuran su vida.”* (185)

Fundamentalmente queremos remarcar esta idea que es posible de ser sostenida tanto por la pedagogía crítica como por Gutmann: la función de la educación no es solamente la empleabilidad sino la formación de ciudadanos habilitados para comprender, validar, renegociar las reglas de juego que deberán respetar; en eso se juega su autonomía moral y la legitimidad

²⁵ Este aspecto es de gran coincidencia entre todos los autores. Cfr. Tenti Fanfani (1999, 2004); Fernández Enguita (1995)

del Estado. Porque como dice Amy Gutmann: *"Los logros educativos no se miden por el nivel de ingreso (por encima de un límite decente) sino por la capacidad de deliberar en la política democrática"* (ibidem: 191)

Es que en situación de que el Estado no puede garantizar el pleno empleo y no provee de una política de distribución social del trabajo, un ciudadano que no es capaz de comprender la problemática socioeconómica, deliberar y participar en la negociación de las reglas de juego que lo afectan, como capacidades de mínima, no es un ciudadano pleno.

La pedagogía que emerge de esta concepción crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética el dar poder al sujeto social facilitándole la atribución de sentido crítico al dominio de habilidades cognoscitivas y técnicas.

McLaren, 1996

En todo este sentido hay que entender que la relación entre educación y trabajo es, fundamentalmente, un problema político. De política educativa y de política económica, pero, sobre todo, de política social a secas.

Carlos Cullen, 1991

3. El desafío de educar para el s XXI

3.1 sociedades complejas y lógicas duales

Decíamos en el primer capítulo que esta época podía ser definida como poscapitalista en la medida en que hay hegemonía del capital financiero, globalización de la producción y el mercado, movimientos vertiginosos de los flujos de capital especulativo. Los medios de producción se robotizaban, la inversión de los grandes capitales dependía de expertos y eran poseídos por manos anónimas; anonimato que imposibilita la comprensión de la sociedad como luchas de clases. La revolución de la información (telemática, robótica y comunicación de masas) fue cambiando el perfil de la sociedad de fines del s. XX y principio del s. XXI.

Enfrentamos una época de lógicas duales (Lipovetsky, 1986) en la que los contrarios pueden ser verdaderos simultáneamente y en el que los procesos sociales pueden ser evaluados positiva o negativamente según el contexto. Por ejemplo el imperio de los medios masivos de comunicación y especialmente de las redes telemáticas, por un lado transformó a todo el planeta en un único mercado de consumo, unido por intereses económicos, rendimiento bursátil y producción coordinada en diferentes continentes, y por el otro lado fue la ocasión para que se desestructurara la idea de una Historia única y un modelo único de vida. O sea que el mismo proceso que homogeneiza por un lado, es capaz de facilitar la irrupción de la diferencia y el debate por la defensa de la multiculturalidad.

Podríamos decir que el proceso de crisis de la modernidad cuestionó y deconstruyó la concepción del sujeto universal haciendo visible el poder que lograba imponer el modelo europeo blanco cristiano androcéntrico como 'normalidad' y 'medida' de lo culturalmente correcto, o sea de lo que sería considerado 'verdaderamente' humano enfrentado a lo 'anormal', infantil, primitivo, semi humano o inferior. Para Vattimo (1990: 34) "*el mundo de la comunicación generalizada estalla en una multiplicidad de racionalidades 'locales' (minorías étnicas, religiosas, estéticas)*"; esto significa que las diferencias ocultadas, olvidadas, sin voz, se han ido haciendo visibles en los diferentes escenarios gracias al aumento de los medios masivos de comunicación. Nos encontramos, pues, simultáneamente frente a un proceso contradictorio de unificación de los mercados por un lado, y de irrupción de los localismos, de las minorías, de diferentes formas de fragmentación social y heterogeneidad.

Se hace evidente a través de este proceso la multiplicidad de valoraciones posibles, la variedad de fines de vida buena, y se manifiesta con más claridad que nunca la construcción social e histórica de las reglas de juego social. Este proceso dual puede ser entendido como un proceso emancipatorio que libera de la sociedad disciplinar (Foucault, 1976) abriéndose a la comprensión de los juegos de poder que se inscriben en todos los ámbitos de encierro de los que ya no se excluye el familiar ni el propio cuerpo. O podemos pensarlo como la irrupción en nuestras vidas de controles más sutiles (por ejemplo, las empresas tienen alma, la formación debe ser permanente, la evaluación es continua) y por lo tanto mucho más difíciles de reconocer y de combatir¹. (Deleuze, 1990)

Dijimos que nos enfrentábamos a un proceso imbuido de una lógica dual, de una lógica de la paradoja. Esto se evidencia en procesos de signo contradictorio, por ejemplo la liberación de la sociedad disciplinaria permite la emergencia de la mujer de los ámbitos privados a los ámbitos públicos, facilita relaciones de igualdad al interior de la familia, al mismo tiempo que aumenta el individualismo y la desconfianza en los proyectos comunitarios, cuestionando la estructura de los lazos sociales y los metarrelatos que le daban sentido.

¹ Gilles Deleuze nos advierte que es más fácil reconocer los barrotes de la sociedad disciplinaria (cárcel, hospicio, fábrica, ejército, escuela) que el encantamiento de los controles: *el hombre encerrado ha pasado a ser el hombre endeudado*.

Insistimos en esto, lo que llamamos globalización o las características que hacen calificar a esta época como posindustrial no implican en sí misma consecuencias negativas pero sí son un proceso con efectos contradictorios. Dimos cuenta de la posibilidad de manifestación de las minorías étnicas, sexuales, religiosas, etc. en el espacio público, de visibilizarse, sin embargo la contrapartida ha sido un crecimiento paralelo de movimientos racistas y discriminatorios. En lo político, los procesos de individuación creciente que tienden al desarrollo del proyecto de vida personal se corresponden a procesos de fragmentación social, y la creciente valoración de la democracia como sistema de vida se corresponde al escepticismo con respecto a la capacidad de las instituciones estatales para resolver los problemas públicos.

Otra de las consecuencias del desarrollo de los mass media a fines del siglo XX es el desplazamiento del poder político hacia los sistemas de información y el peso de éstos en la formación de la opinión pública. La televisión y la radio parecen constituirse en el espacio público y tienden a reemplazar el papel mediador de los partidos políticos y el parlamento. Si bien los estudios empíricos han mostrado que las personas no incorporan mecánicamente la información (Calderón, 2002), la inmediatez de los actos de gobierno o de la oposición, las encuestas y su publicidad, van construyendo la realidad política y orientando la toma de decisiones antes de que los electores sean formalmente consultados; esto transfiere más peso a las elites de las industrias mediáticas cuanto menos cultura democrática y menos decodificación de las herramientas comunicacionales existen en cada elector.

Todavía a principios de la segunda mitad del s. XX había confianza generalizada en el progreso y en las soluciones que los avances científicos-tecnológicos proporcionaban a los problemas de la vida, confianza lograda a través de numerosos y reiterados éxitos que la ciencia moderna había tenido en el mundo occidental. Sin embargo las últimas décadas presentaron un nuevo panorama. Efectos no previstos de la radioactividad, de la energía nuclear, de los abonos químicos, pesticidas, herbicidas, por nombrar sólo algunos, mostraron una nueva cara de la revolución tecnológica: los efectos secundarios de la modernización.

Desde los orígenes de la civilización los hombres se han enfrentado a múltiples peligros pero éstos provenían de lo incontrolable de la naturaleza o de las luchas con otros hombres, por

primera vez la humanidad se enfrenta a consecuencias de tipo *boomerang*. Más aun no se puede asegurar que los nuevos descubrimientos científico- tecnológicos o aquellos procedimientos gracias a las cuales por ejemplo, la medicina supone “salvar” vidas hoy, no presenten en poco tiempo efectos imprevistos negativos. Esto significa que las fuentes de amenaza e incertidumbre son producidas por el mismo desarrollo y por la expansión de la abundancia de la sociedad de consumo. Este es otro ejemplo claro de las lógicas duales.

Ulrich Beck publicaba en Alemania *La sociedad del riesgo* (1986) poniendo sobre la mesa de discusión antes del desastre de Chernobyl la condición de la época y demostrando que la producción social de riqueza estaba siendo acompañada por la producción social del riesgo.

Si bien solía decirse que el reparto de riesgos era democrático en el sentido de que la contaminación del aire afecta a todos, la realidad es que los medios económicos y la educación facilitan la limitación de los riesgos (alimentos “naturales” para consumir, urbanizaciones alejadas de los centros de producción industrial, capacidad de selección y evitación de sustancias nocivas: son logrables gracias a privilegiados niveles de educación que aseguren el conocimiento para ejercer criteriosa selección entre riesgos y mayores posibilidades de no permanecer desempleado)

La sociedad posindustrial se caracteriza, decíamos por las lógicas duales: Por ejemplo, el abono utilizado en un país subdesarrollado es el responsable del incremento de su producción y de la mejora de los ingresos *per capita* gracias al aumento de exportaciones; esos mismos alimentos que alejan el peligro del hambre, consumidos allí mismo o en cualquier otro lugar del mundo gracias a la apertura de los mercados, globalizan el riesgo, aumentando los casos de enfermedades cancerígenas en lugares lejanos.

Estos efectos no deseados han producido una época en la que la solidaridad surge por *miedo al riesgo* y se forman grupos que en cambio de reunirse a partir de proyectos políticos integradores (las antiguas utopías o ideologías) se congregan en torno a la evitación de riesgos ambientales, alimenticios, de seguridad, etc. Es difícil prever la duración y consistencia de dichas alianzas.

Este es otro ejemplo y diríamos que representa un área muy sensible ya que “*la vivencia de los riesgos presupone un horizonte normativo de seguridad perdida, de confianza rota*” (Beck, 1998: 34). La demanda social privilegia seguridad por encima de ‘igualdad’ o ‘justicia’, esto muestra una sociedad más escéptica con respecto al futuro y que aspira a evitar ‘lo peor’ en cambio de proponer luchas utópicas.

El quiebre de los discursos unívocos es una oportunidad para reconocer la importancia de la participación en la discusión acerca de la conservación y provisión de bienes públicos, de las políticas que los regulan y de la reformulación, en general, de la organización social y de los factores que afectan a la calidad de vida. La situación de crisis es una oportunidad para darle nuevamente a la política -como lugar simbólico y práctico de la definición del bien común para esta generación y las venideras- un rol fundamental en la regulación del mercado, del desarrollo tecnocientífico, y de las reglas de integración social.

Dijimos que la sociedad del riesgo es una representación clara de la *incertidumbre* que caracteriza a la época actual. En los países pobres, por ejemplo, se ve representada especialmente por el peligro del desempleo sin cobertura social que arrastra a la marginalidad (está claro que cuando el problema es el hambre, la contaminación ambiental, la conservación del patrimonio o la sustentabilidad de los recursos no es registrada como urgente); en las sociedades ricas y con cobertura, predomina el riesgo invisible de los efectos secundarios de la industrialización.

Sin confianza en que sea el mercado quien regule los riesgos ni que la ciencia los evite o prevenga definitivamente, el compartir la incertidumbre frente al presente y al futuro se puede transformar en campo propicio para el debate, la interpretación y definición de los riesgos (ya sean medioambientales, laborales o de crecimiento sustentable); el ciudadano capaz de habitar la complejidad será el que, comprendiendo el riesgo, pueda ingresar a la discusión (se reconozca con una palabra habilitada) y así establecer la normatividad que los regule.

En las sociedades complejas hay conciencia de que el problema de los riesgos es ‘compartido’, los actores sociales son muchos y que los esfuerzos aislados tendrán efectos nulos (interdependencia), al mismo tiempo que las estrategias de solución son provisorias debidas a la

multicausalidad que atraviesa todos los problemas y a la propia dinámica del desarrollo tecnocientífico. El nivel de incertidumbre que es común a los procesos económicos de exclusión, migraciones, o violencia urbana, tanto como los procesos que afectan la biodiversidad o los cambios climáticos, van involucrando a diversos actores sociales que coinciden en la percepción emocional de la propia vulnerabilidad y la universalización de los riesgos. Esta percepción que atraviesa las diferencias de clases puede favorecer instancias de participación para lograr acuerdos, negociar alternativas que privilegien las soluciones cooperativas. Si no se aprovecha la oportunidad, puede primar la ruptura y la sistematización de la violencia.

Desde el punto de vista económico las políticas neoliberales se fueron imponiendo después de la crisis del petróleo de los años '70 y se intensificaron con el desmembramiento de la URSS. El neoliberalismo dice fundar sus bases teóricas en Adam Smith² y coloca la aserción sobre la existencia de una mano invisible que coordina los intereses egoístas propios de los intercambios económicos logrando el bien del conjunto, como principio dogmático.

Pero su exponente contemporáneo es el economista austriaco Hayek. Para él, el mercado es superior a la planificación porque actúa automáticamente ya que los actos egoístas individuales que se ponen en juego en ese escenario, terminan produciendo el bienestar general. Por lo tanto, la existencia de ganadores y perdedores es, para Hayek, algo natural y lógico. Se propone la existencia de un mínimo de Estado que asegure el *fair play*, el cumplimiento de las reglas de juego; esto implica que el Estado debe cumplir con su deber de policía interior para preservar el orden y la ley, pero no debe intervenir en el mercado.

En una primera instancia Hayek puede parecer sólo limitarse a repetir a Smith pero en su propuesta omite la explicitación de la complejidad de variables que afectan al mercado actual, las diferencias de fuerzas de los agentes y de su disímil acceso a la información, la concentración de capitales, las diferencias entre el mercantilismo y la globalización

² Adam Smith escribe "al orientar esa actividad de manera de producir un valor máximo él busca sólo su propio beneficio, pero en este caso como en otros una mano invisible lo conduce a promover un objetivo que no entraba en sus propósitos" (1994), *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza . pag 554

postindustrial, entre otras. Obviar estas diferencias es una toma de posición claramente ideológica y la definición de Estado mínimo y del ciudadano como individuo, fue determinante de las políticas públicas incluida la educativa.

Desde los años 80 gran parte de los países latinoamericanos iniciaron una reforma del Estado, orientada en este sentido. Tal reforma consistió en despolitizar la economía mediante la privatización de las empresas públicas, la desregulación de los mercados, la reducción del déficit fiscal crónico, la descentralización del aparato estatal y, al mismo tiempo, la descentralización del sistema educativo.

Las medidas tuvieron algunos efectos positivos en cuanto limitaron el manejo discrecional de la política económica y de las estrategias rentistas propias del Estado corporativista.

Pero como dijimos al principio esta época se caracteriza por los efectos contradictorios y así simultáneamente se percibieron los aspectos negativos que obstaculizaron el éxito en la competitividad del mercado internacional representado principalmente en la falta de coordinación de los diversos procesos sociales y, especialmente, la exclusión social producida por las políticas de ajuste. El riesgo creciente de aumento de la violencia delictiva y de las explosiones sociales que son responsabilidad del Estado puso en riesgo también la misma competitividad de las empresas. (Calderón, 2002)

3.2 Habitar la complejidad

Por la descripción de situación antes expuesta hemos definido a las sociedades actuales como complejas. En este sentido apelamos al concepto de complejidad explicitado por Danilo Zolo (1994:17)³, que refiere el término 'complejidad' a la situación cognitiva en la cual se encuentran los agentes (individuos o grupos) y no a características objetivas de los fenómenos sociales.

³ Danilo Zolo diferencia el concepto de complejidad, de la complejidad social y la complejidad epistemológica, en este caso se han tomado algunas características del primero considerándolas más apropiadas a los fines de esta descripción de la problemática social.

Así, podríamos decir, una sociedad es compleja cuando los agentes deben tener en cuenta mayor número de variables para lograr comprenderla, adaptarse y organizarse. Además estas variables son interdependientes con lo cual se requiere mayor información para pretender anticipar y controlar los procesos y los efectos de modo que aun los fenómenos individuales se hacen más inciertos. La incertidumbre y las conexiones no lineales se expresan también en una impredecible y veloz modificación de dichas variables.

Esta complejidad define a la sociedad como un todo pero como un todo en el que se han diferenciado variados subsistemas (económico, científico, político, etc.) cada uno con sus propios códigos de funcionamiento y especialización. Esto hace que el aprendizaje logrado como experiencia en un sistema no pueda ser trasladado a otro, podríamos decir con Foucault (1995) que en cada subsistema cambian las reglas de juego y el régimen de verdad que legitima las intervenciones válidas.

Los agentes que logran hacerse concientes del alto nivel de complejidad⁴ reconocen primero su falta de 'objetividad' en la definición del conflicto, los procesos, o situaciones de intercambio porque cualquier definición se hace desde un marco teórico, ideológico, valorativo, por lo tanto nunca se es neutral en esta selección. Además reconocen la importancia de este proceso porque el mismo es responsable en parte de la construcción del mundo social tal como es percibido y actuado por los agentes, y circularmente afecta la construcción de sí mismos según se refieran a la complejidad de las variables.

Definir nuestra época como compleja nos obliga a reflexionar sobre los saberes, las competencias y/o las capacidades⁵ que los ciudadanos de estas sociedades deben tener para poder habitar su tiempo histórico.

No tiene que ver principalmente con la cantidad, calidad o actualización de los conocimientos aunque por supuesto el tema de los contenidos educativos es importante. Aquí apuntamos a aquellas disposiciones emocionales y cognitivas que le faciliten al ciudadano la identificación

⁴ De hecho no todos los agentes pueden reconocer las variables que los afectan; aunque los procesos circulares de construcción social de la realidad y de construcción de su 'lugar' identitario igualmente se constituya en función de esa complejidad no reconocida. (cf. Zolo, 1994; pero también Berger y Luckman, 2003)

⁵ En el punto 3.3.3. discutiremos la opción de hablar de competencias asociadas al mundo del trabajo o capacidades asociadas a procesos de autorrealización.

de problemas, de conflictos de carácter público, locales, nacionales o globales, y la participación en espacios deliberativos; capacidad de descentramiento para evaluar los propios intereses y preferencias y los ajenos, incluyendo si fuera necesario la perspectiva de las generaciones futuras; autocrítica y capacidad de reflexividad no sólo para evaluar los contenidos del discurso sino también los mecanismos de deliberación y resolución de conflictos, procedimientos de comunicación y justificación que permitan alcanzar soluciones consensuadas provisionales, capacidad para ajustar la acción a las decisiones acordadas (coherencia), capacidad para formular juicios morales con pretensión de universalidad, la no aceptación dogmática de tradiciones, ideologías o principios científicos, aceptación de criterios de validación de la verdad y el reconocimiento de su provisionalidad.

Estos saberes deben ser pensados en el contexto de la Pedagogía Crítica. Habitar la complejidad supone reconocer las relaciones de poder que luchan por el control hegemónico, supone reconocer y reconocerse en la diversidad cultural, supone reconocer que en ausencia de espacios de no poder, hay lucha por la distribución de los ingresos, luchas por el reconocimiento de las diferencias, luchas por la deconstrucción de los prejuicios que actúan como patrones culturales institucionalizados que fundan las interpretaciones y las valoraciones. Supone incorporar en el análisis crítico el punto de vista público en la discusión, que permita interpretar los conflictos presentes desde la perspectiva del espacio de experiencia común y el horizonte de expectativas, como voluntad de futuro para todos.

Todos estos conocimientos son necesarios para lograr acuerdos en situaciones cognitivas de complejidad. Si la educación se limita a dar competencias para la inserción en el mundo del trabajo pero renuncia a los saberes⁶ que le permitirán ejercer una ciudadanía plena, a negociar "su lugar" en un mundo inestable y la "calidad de vida" local y global, no cumplirá con la función para la que fue pensada como pública.

⁶ Hablar de "saberes" implica incorporar los procesos de significación social de los aprendizajes respecto al conocimiento y, además, tomar en cuenta la transformación producida en el sujeto mismo en el acto de volver operativo el conocimiento; no sólo se conoce 'algo', se es 'otro' en expectativas y potencialidades.

3.3 Renovar el contrato escuela-sociedad

Los cambios descriptos en el capítulo 1 y en éste nos plantean un nuevo escenario para el cual se espera que la escuela dé nuevas respuestas. Ya Durkheim (1973) a principios del s. XX planteaba que:

“todas las prácticas educativas cualesquiera que sean, cualquiera sea la diferencia que haya entre ellas, tiene en común un carácter esencial: todas resultan de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente con el fin de adaptar a ésta al medio social en el que debe vivir.” (ibidem: 43)

El objetivo de los sistemas educativos era ‘ser armónicos’ con la sociedad en las que cumplían su función social; los cambios se producían y eran los que orientaban las transformaciones pedagógicas para que la escuela no quedara desfasada y siguiera siendo significativa. En muchos sentidos ésta sigue siendo la postura de un gran número de pedagogos y de responsables de política educativa que niegan que la educación se pueda plantear fines más allá de responder adaptativamente a los cambios de la época.

En la mucha bibliografía existente acerca de la necesidad de reforma educativa se afirma:

“Hay igual consenso en señalar que los sistemas educativos presentan un fuerte desfase entre las esperanzas que en ellos se depositan y su realidad...La eficacia de los sistemas educacionales comenzó a anularse en la medida en que el paradigma productivo de la sociedad cambió y pasó a tener nuevos requerimientos.” (Ottone, 1998:129)

Es que se parte del supuesto de que la ruptura escuela-sociedad debe ser remediada por un proceso de adaptación para recuperar la eficacia de “producir” sujetos armónicos con el mundo tal como éste se les presenta. Así Tedesco (1995) declara: *“las instituciones escolares –es bueno recordarlo- no crean el contenido del proceso de socialización”* (ibidem: 25)

Es claro que la escuela tiene que distribuir el conocimiento producido en la sociedad y que es esa misma sociedad la que genera los cambios, pero la diferencia es cómo se responde a los mismos, desde qué paradigma se comprende la relación entre sociedad y escuela⁷: puede haber

⁷ Popkewitz (1988) *Paradigmas e ideologías en investigación educativa*. Madrid: Mondadori. Y (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata

excelentes descripciones de las prospectivas para el s. XXI y en base a eso un proceso de adaptación acrítica finalmente funcional al *status quo* o puede plantearse otro modelo social posible. Esta es la preocupación que nos va a llevar a preguntarnos acerca de las soluciones que se ofertan para restablecer la supuesta armonía perdida.

Pongamos un ejemplo, Tedesco mismo (1995), plantea que es posible imaginar para el futuro social dos escenarios uno de ruptura de la cohesión social (excluidos, supernumerarios crecientes, aumento de humanos residuales) y otro de reducción de las jornadas de trabajo y distribución social del mismo. Considera a este último como más sustentable y con mayor fundamento ético y político. Podríamos inferir que esta opción de mundo posible es la que apoya; ¿pero qué tan claramente se direccionan las políticas educativas?

El objetivo es encontrar si los responsables de las políticas educativas y los teóricos que orientaron la reforma educativa de los noventa sobre la renovación del pacto escuela-sociedad plantean claramente qué debería hacer la escuela para construir el escenario deseable.

3.3.1 Primera respuesta: calidad es equidad

En las reformas producidas en la década del '90 los discursos sobre política educativa se centran en establecer la calidad educativa como alternativa de equidad para lograr la inserción social. El concepto de calidad educativa que se refería a la universalización del ingreso, la retención de la matrícula sin repitencia y egreso certificado, fue revisado a fines del s. XX. El artículo 4° de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990) de Jomtien, titulado "Concentrar la atención en el aprendizaje", es más que elocuente al respecto:

"Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el

aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados⁸

El concepto de calidad educativa sostenía como indicadores tradicionales la universalidad de la cobertura, los niveles de deserción, la repitencia y la sobre edad. Sin embargo desde los años 90's en América Latina y por iniciativas que surgen del seno mismo de organismos multilaterales (ONU, PNUD, UNESCO, B.M., CEPAL, etc.) se crean sistemas de evaluación de la calidad de la educación con la forma de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje en casi todos los países de la región⁹. El supuesto que los funda es que la asistencia y permanencia en el sistema educativo no garantiza que aprendan las habilidades o saberes (códigos de la modernidad o necesidades básicas de aprendizaje, según el PNUD y la UNESCO) requeridos para responder a las exigencias actuales. El "control de calidad" (Da Silva, 1995) pasó a estar en el primer plano de la agenda educativa y a cobrar una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. Si bien en términos generales es razonable la evaluación para evitar la segmentación como efecto indeseado, fue una irrupción del paradigma productivo neoliberal en educación.

La justificación de los procesos de evaluación de los resultados de los aprendizajes se fundó en que serían los parámetros que permitirían establecer políticas compensatorias para garantizar que todos los ciudadanos gocen de igualdad de oportunidades de empleabilidad (si se toma como referencia los saberes poseídos). Las políticas compensatorias se planteaban como contrarias a la convalidación de la segmentación educativa. (Braslavsky, 1989; 1993; Tenti 1993) Sin embargo la propuesta de modificación de los procesos de enseñanza a través de la educación por competencias fue comprendida no sólo como adaptación a los cambios científicos-tecnológicos sino como una forma de subordinación absoluta al mercado de trabajo.¹⁰ (Da Silva, 1995; Gentili y Frigotto, 2000).

⁸ Subrayado nuestro

⁹ La UNESCO creó en 1994 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) para incentivar la organización de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina. Quedó a cargo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile. La evaluación de la calidad pasó a desempeñar una función medular, tanto en la formulación como en el seguimiento y en la ejecución de la política educativa.

¹⁰ La función de la escuela siempre tuvo relación con el mercado de trabajo pero nunca fue tan clara la subordinación de sus contenidos, el requerimiento de adaptación a las instituciones de las normas gerenciales derivadas del ámbito

De la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX., el s. XXI fue presentado como un espacio de reclamo por una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que se constituyó en la idea-fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos para el desarrollo de las reformas del sistema educativo.

En un primer sentido la calidad fue presentada como *eficacia*: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. (OREALC-UNESCO. 1992)

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, fue presentada como referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su *relevancia* en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden *adecuadamente* a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente), y para *desempeñarse adecuadamente* en los diversos ámbitos de la sociedad (el político, el económico, el social). Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los *procesos* y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta

de trabajo capitalista, y los objetivos de coordinación entre las necesidades de los puestos de trabajo con las competencias deseables escolarmente. Dispositivos lingüísticos como *calidad, eficacia, eficiencia,, patrones de excelencia, derechos del consumidor*, irrumpieron en la escena escolar provenientes del mundo empresarial.

dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa. (Orealc UNESCO, 1992)

La propuesta de 'calidad educativa' proveniente de los organismos internacionales se presenta como garante de una *integración eficaz* en la estructura social. Desde este punto de vista la calidad es una de las condiciones de la equidad. La noción de equidad sustituye en los debates a la noción de igualdad que había fundado al sistema educativo; igualdad que circulaba en el imaginario social aunque sin haberse concretado nunca (Cullen, 1997; López, 2004; Duschatzky, 2000).

El reconocimiento de la desigualdad de las personas por su origen social, sus condiciones de vida, sus trayectorias o su pertenencia cultural puso en cuestión la pertinencia de una propuesta homogénea; o más aun se acepta la crítica de que la 'igualdad' de la propuesta cumple una función reproductora de la desigualdad.

Se asumieron algunas de las críticas realizadas a la escuela moderna y a su intención homogeneizadora (Bowles y Gintis, 1985; Bourdieu, 1973, 1977; Giroux, 1992; Fernández Enguita, 1995; Tamarit, 2004). La desigualdad de oferta se presenta como una propuesta 'ética' en la medida en que aparece como la búsqueda de la 'igualdad de llegada' a partir del reconocimiento de las 'diferencias de origen'.

El mito democratizador del s. XIX, ilusión de homogeneidad en la producción del ciudadano alfabetizado a través de políticas públicas universales es reemplazado por políticas focalizadas que atendían los efectos más visibles de la desigualdad social a poblaciones acotadas. La búsqueda de calidad como respuesta al desfase entre escuela y sociedad fue concebir programas de compensación.

Como dice Saviani (1988) lo que se entendió por compensación vino a cubrir carencias alimentarias, sanitarias, económicas que caracterizan la situación de marginalidad de los niños de las capas populares. Es lo que se dio posteriormente en llamar las condiciones de educabilidad (Tedesco, 1995) o las condiciones de equidad presistema (Hopenhayn y Ottone, 2000). Compensación que no sólo no ha garantizado igualdad en el punto de llegada sino que ha construido subjetividades asistidas (Duschatzky, 2000)

3.3.2 Segunda respuesta: Educar a través de competencias

A partir del análisis de los cambios en el mundo del trabajo a fines del s. XX y la prospectiva para el s. XXI se planteó como necesario modificar los procedimientos de enseñanza escolar y se propuso el currículo por competencias presentado como la herramienta para lograr la inserción social con equidad. Se planteaba la crisis no sólo como modernización de los contenidos, sino como la necesidad de enseñar a hacer y a aprender en tiempos de cambios acelerados. (Hopenhayn y Ottone, 2000; Filmus, 2001, 1998, 1993; Ottone, 1998; Gallart, 1998; Braslavsky, 1993) Se acepta que el habitar sociedades complejas requiere nuevas capacidades y se supone que la enseñanza basada en un currículo en competencias va a satisfacer esta necesidad.

Nos proponemos en una primera instancia analizar qué entendieron por competencia los autores que tuvieron mayor influencia en las políticas públicas de la época, para en un segundo momento evaluar si es posible aceptar la hipótesis de que la educación en competencias acordes a las transformaciones del mercado de trabajo es equivalente a la formación del ciudadano en sociedades complejas.

Uso del concepto de competencia

El término 'competencia' se incorporó en los discursos de política educativa y los pedagógicos-didácticos a partir de la reforma educativa en Argentina. Se sostenía que para que la escuela cumpla con su función social debía desarrollar en los alumnos determinados conocimientos y habilidades para poder participar activamente en los nuevos procesos productivos.

Recordemos que durante las décadas del sesenta y el setenta la discusión educativa se había organizado en torno al concepto de objetivos que describía lo que el estudiante debía poder hacer al terminar un curso o un año escolar. En la década del ochenta se generalizó el término de "perfil profesional", para significar la descripción del conjunto de características que tendría un estudiante al terminar una carrera. El concepto de perfil era una adaptación del contexto de la

producción industrial y respondía más al trabajo/producto que al sujeto que lo realizaba. En la década del '90 la competencia se entendió como un "saber hacer" frente a una tarea específica cuando el sujeto entra en contacto con ella. Supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea. Es decir, las *competencias* se visualizan, actualizan y desarrollan a través de *desempeños* o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana.

Estas competencias son definidas como habilidades agregadas y complejas que otorgan a los sujetos capacidades como para responder satisfactoriamente a las urgencias impuestas por situaciones problemáticas concretas. Pero el término está lleno de ambigüedades y tiene diferentes connotaciones si el que lo usa es un profesor de educación secundaria, un jefe de taller para evaluar a un operario o un gerente de recursos humanos para decidir una nueva contratación. Competencias, destrezas, habilidades, aptitudes, procedimientos, actitudes, desempeños, son conceptos que se entremezclan en los discursos de los autores sin definiciones claras y los proyectos en marcha van redefiniendo su contenido conceptual.¹¹

Para Gallart (1998 y, Gallart y Jacinto, 1995), las competencias están estrechamente relacionadas con el mundo del trabajo pero son concebidas como capacidades del sujeto, y pueden ser leídas como capital humano. Aún así, consideran que las mismas se sitúan a mitad de camino entre los conocimientos (meramente conceptuales) y las habilidades concretas (metodologías y procedimientos). La competencia, tomada en este sentido, es inseparable de la acción pero exige a la vez conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Esto significa que la resolución de problemas concretos en contextos laborales que implican márgenes de incertidumbre las modifica y las pone a prueba. La autora diferencia las competencias de empleabilidad y las específicas que se construyen sobre las adquiridas en la educación formal y la experiencia, y son muy dependientes del puesto de trabajo.

¹¹www.unesco.org/iipe Hurtado, Pedro Milos "¿Cómo articular competencias básicas y técnicas en la capacitación de jóvenes? Estrategias de educación y formación para los grupos desfavorecidos".
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133025s.pdf>

Autores como Tedesco (1995), Filmus (1998, 1993), Ottone (1998), o Hopenhayn y Ottone (2000) incorporan el término 'competencia' sin definirlo ni establecer similitudes o identidades conceptuales con términos usados como reemplazo: como ser capacidad, desempeño o habilidad.

En el caso de Filmus y Gallart, ellos asumen la clasificación de las competencias realizadas por el informe de la comisión Scans¹² (1992). Éste diferencia ocho áreas de competencias consideradas esenciales para la empleabilidad tanto como para la consecución de estudios superiores:

Competencias fundamentales, llamadas de empleabilidad por Gallart, que incluían las competencias básicas (lecto escritura, redacción matemáticas, expresión y capacidad de escuchar), aptitud analítica (para resolver problemas, aprender a aprender, tomar decisiones, pensar creativamente) y cualidades personales (autoestima, responsabilidad, sociabilidad, autocontrol e integridad).

A estas competencias debían sumárseles:

- Utilización de recursos (distribución de tiempo, dinero, materiales, espacio, etc.)
- Destrezas interpersonales (trabajo en equipo, liderazgo, negociación, trato intercultural efectivo, enseñar y aprender)
- Comprensión de sistemas (sociales, tecnológicos y organizacionales, control y corrección de tareas, diseño y mejoramiento de sistemas)
- Uso de tecnologías (equipos e instrumentos, selección de tecnologías para determinado problema, mantenimiento y resolución de problemas técnicos)

La autora no transcribe el área de las 'cualidades personales' al hacer la anterior descripción de las competencias sin embargo en "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo" (1997) sostiene que

"la empleabilidad no tiene que ver sólo con competencias técnicas, sino también con la responsabilidad individual, la autonomía y auto-organización de la tarea, la cooperación y la capacidad de trabajo en grupo, la adaptabilidad a los cambios y la predisposición al

¹² Informe producido en EEUU a partir de una convocatoria del Ministerio de Trabajo a representantes de escuela, empresas, sindicatos y gobierno.

aprendizaje permanente" (1998:113)

Más aun afirma que de estas competencias dependerá su participación en el mundo del trabajo (trabajador) y en la sociedad (ciudadano), aunque no define el modelo de ciudadano que tiene en mente. En sus análisis sólo se refiere a la inserción social a través del trabajo por lo cual propone considerar un problema de justicia el reducir "*la desigualdad de oportunidades en los resultados de la educación debida a los orígenes familiares, particularmente en sociedades con amplios sectores en situaciones de pobreza*" (Gallart, 1998: 188); en este sentido propicia políticas específicas para "*jóvenes desertores desocupados, mujeres de bajos niveles educativos o trabajadores desplazados*" (ibidem: 189) y oportunidades de pasantías "*para que todos tengan al menos una oportunidad de competir por la obtención de trabajos calificantes que les permitan aprendizajes significativos.*" (ibidem:188)

La autora no desarrolla ningún criterio para la inserción social fuera del área laboral y no hace referencia a cómo abordar las problemáticas que ella misma registra, por un lado un mercado de trabajo rápidamente cambiante y que exige mucha capacidad de readaptación por parte de trabajador y puestos relativamente escasos (1995). Las políticas públicas deberían, según su criterio, mejorar la calificación de la educación formal y atender a la capacitación laboral de los que han abandonado la misma a través de cursos más o menos breves y de pasantías en empresas.

Nos hemos detenido especialmente en el planteo de María Antonia Gallart ya que es autora de numerosas investigaciones sobre educación-pobreza-adolescencia-trabajo y los criterios más arriba especificados han tenido carácter predominante en las políticas públicas de la década del '90 dependientes del Ministerio de trabajo (por ejemplo, *Proyecto Joven*) y la inclusión de pasantías como proyecto de las instituciones en el nivel polimodal.

Como hemos dicho vamos a proponer detenernos en autores argentinos que tienen o han tenido especial influencia en las políticas públicas actuales por ser inconducente extendernos indefinidamente sobre este punto ya que el objetivo es preguntarnos acerca de si es posible educar para el mercado de trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía plena simultáneamente y

sin contradicciones.

Cecilia Braslavsky (1999), adoptando la definición dada por Ropé y Tanguy (1994) afirma que usa el concepto de '**competencia**' en el sentido de la **capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer**. Toda competencia involucra, de este modo, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho. Así Braslavsky (1993) define como *competente* a sujetos *activos* "*capaces de resolver problemas, que enfrenta cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad en su conjunto*" (ibidem: 36) en condiciones de *incertidumbre*.

Braslavsky (1998) afirma que se hace indispensable que las escuelas desarrollen competencias educativas que tiendan a la construcción de sujetos que puedan conceptualizarse como ciudadanos éticos, democráticos y críticos y, como trabajadores competentes al mismo tiempo para habitar el mundo del s. XXI y las clasifica en competencias:

Cognitivas: procesos cognitivos internos necesarios para operar con símbolos, las representaciones, las ideas, las imágenes, los conceptos u otras abstracciones que permitirían trabajar con elementos pertenecientes a una realidad compleja; desarrollar estrategias para enfrentar problemas de interpretación y acción y reflexionar sobre lo que se está haciendo tratando de mejorar los caminos para alcanzar diversos objetivos. Capacidad para construir las propias ideas, después de haber contado con la información necesaria y pueda expresarlas a través del lenguaje oral y/o escrito para darlas a conocer, discutir y defenderlas. Incluye la capacidad para reflexionar sobre los procesos de aprendizajes (metacognición) para poder reeducarse a lo largo de toda la vida teniendo en cuenta que vivimos en épocas de transformaciones constantes.

Funcionar con recursos: capacidades que pueden llamarse de muy diferente modo, *administrativas, gerenciales, organizacionales*. Así podrá manejarse con recursos como el tiempo, el espacio, el dinero.

Interactivas: capacidad de los sujetos para participar como miembros de grupos de referencia próximos o amplios donde someter a discusión las ideas, aceptar el disenso, consensuar, ser líderes y aceptar otros líderes.

Éticas: capacidad de tomar posición valorativa argumentada frente a las cosas y hechos. De este modo podría analizar la bondad o maldad, para él y para su sociedad, de situaciones que ocurren a su alrededor y que se ve obligado a resolver o a enfrentar. Capacidad de evaluar principios universales de organización social.

Aglutinantes o históricas: capacidad de articular el percibir, el comprender y el orientarse en contextos históricos complejos; reconocer qué información pueden tomar del medio para ser autónomos, para lograr auto-organizarse o para organizarse con otros. Esto puede interpretarse también como la construcción de las identidades narrativas, sociales y personales en las cuales las continuidades y los cambios puedan resignificarse en contextos de rápidas transformaciones sociales y económicas (1993, 1998).

Si bien hay muchas coincidencias con la clasificación del informe Scans, encontramos una mayor especificidad en las competencias éticas y especialmente en las históricas para facilitar la formación de un sujeto capaz de evaluar la complejidad, pensar la incertidumbre, pero desde un contexto social y no sólo individual.

Sin embargo Braslavsky afirma claramente que el desfase entre escuela y sociedad se reparará en la medida de que la escuela sea capaz de adaptarse a los cambios en el mundo de la producción y señala una particularidad del mercado de trabajo actual:

“para producir hoy se requiere de trabajadores con ciertas capacidades que antes sólo se requerían para participar activamente en la vida democrática de un país. Antes, en la línea de montaje con la distribución de tareas y con la hiperespecialización era pensable que algunos trabajadores sólo supieran ajustar tuercas, pero hoy, si bien es cierto que hay algunos trabajos de muy baja calificación que no requieren grandes capacidades comunicativas -por factores que sería muy largo exponer-, en todo trabajo, aun una cajera de supermercado, se empiezan a requerir capacidades de interacción con los demás, comprensión de sus códigos, capacidades de reacción frente a situaciones críticas. Antes se requerían solamente capacidades de este tipo para participar en la política, sólo hablaban de formación integral, sólo hablaban de formación para el diálogo, de formación para estar con otros los que se interesaban por la participación política de la gente”. (1998)

El planteo de las competencias éticas e históricas permitía suponer un horizonte más amplio que las competencias asociadas con la actividad política del ejemplo que ilustra el

concepto. Por la inclusión de dichas competencias se podía inferir que no planteaba la mera adecuación de la escuela al mercado de trabajo y sus necesidades. La propuesta de inclusión de competencias éticas e históricas no es contraria, por lo menos, a una mirada crítica de la modernidad y de la sociedad en la que tiene que insertarse y para la cual se prepara también en sus posibilidades de organización grupal.

La propuesta supone un sujeto capaz de dialogar, con capacidad para la convivencia, para comprender los discursos y emitirlos. Sin embargo vamos a sostener que como modelo de ciudadano es muy amplio y poco específico para orientar el trabajo pedagógico. Vamos a afirmar que haberse apropiado de competencias dialógicas y una formación 'integral', no asegura que el ciudadano incorpore en su análisis una perspectiva de integración social. Como la posición de Braslavsky es compartida por Filmus y Tedesco vamos a desarrollar la posición de ambos para hacer la evaluación en común.

En el caso de Filmus, si bien cita al igual que Gallart la clasificación de competencias provista por el informe Scans 1992, cuando analiza los desafíos provocados por las transformaciones científico tecnológicas en las sociedades poscapitalistas afirma que *"las competencias requeridas para el desempeño exitoso en el mundo del trabajo son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana"* (Filmus, 1998:215).

Esta afirmación es sostenida igualmente por Filmus (1993), Braslavsky (1993), Tedesco (1995), así que vamos a analizar con detenimiento qué implicancia tiene especialmente para Tedesco y Filmus la identificación de competencias ciudadanas y para el mercado de trabajo, tomando en cuenta la responsabilidad política de ambos.

3.3.3 Tercera Respuesta: Equivalencia entre competencias para el mundo laboral y el ejercicio de la ciudadanía.

En los discursos sobre política educativa se apela a la importancia de la formación del ciudadano en la actual coyuntura reiteradamente pero no ha habido políticas específicas que

evalúen la calidad educativa lograda en este aspecto. El propósito manifestado por Tedesco y Filmus es tratar de articular el desafío de la ciudadanía, en el plano interno, con el desafío de la competitividad, en el plano externo¹³ en coincidencia con las orientaciones internacionales.

Consideran tanto Tedesco como Filmus que los jóvenes deben formarse en saberes flexibles y cambiantes acordes con la época, y deben desarrollar capacidades lógico-abstractas, pensamiento estratégico, comprender problemas complejos, creatividad, capacidad para tomar decisiones, conducir grupos, adaptarse a los cambios y que estas competencias facilitarían su inserción en el mercado laboral tanto como en la vida política y en la articulación de las demandas sectoriales. O sea formar trabajadores para las sociedades del s. XXI es similar, dicen, a formar ciudadanos capaces de habitar estas sociedades complejas.

Tedesco (1995) además especifica que esos desempeños son propios de *analistas simbólicos*¹⁴ y deben ser más que nunca universalizados. Históricamente el sistema educativo estaba organizado por niveles a los cuales les correspondían diferentes grados de complejidad, (no sólo por la adecuación a las edades madurativas, sino porque se referían a diferentes categorías sociales y una división del trabajo acorde¹⁵); Tedesco sostiene que actualmente "*el acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.*" (ibidem, 135)

Coherentemente con el planteo que hicimos en este capítulo podríamos decir que en la medida en que hemos descrito esta época como compleja, definida por lógicas duales, y en la que consideramos bajo sospecha la cohesión social basada en el eje del trabajo, es razonable que

¹³ Nuevamente esta posición es coincidente con Organismos no gubernamentales como la CEPAL-UNESCO, que impulsan la transformación de la educación y de la capacitación y el aumento del potencial científico tecnológico, con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional

¹⁴ R. Reich. *El trabajo de las naciones*. (1993). Diferencia los servicios rutinarios (actividades de producción a escala que siguen disminuyendo en cantidad debido a la robotización, aunque mejoraron los salarios para el pequeño grupo de trabajadores que maneja el sistema debido al aumento de productividad); servicios "en persona" (el trabajador se desempeña solo o en pequeños grupos, muy bajo nivel de sindicalización, las remuneraciones dependen del valor que sus clientes aporten a la economía mundial y no al valor de la hora de trabajo) y los analistas simbólicos que son trabajadores en los puestos gerenciales, creativos, investigadores, científicos, desarrolladores de productos, etc., se ubican en la mejor franja de remuneración y encuentran satisfacción en su trabajo.

¹⁵ En 1914, por ejemplo, sólo el 3% de la población entre 13 y 18 años estaba escolarizado en la escuela media (Tenti, 1993) y correspondía a la elite dirigente urbana

aceptemos como necesario el universalizar las competencias/capacidades para poder comprender/habitar la complejidad. Esto significa que dentro de un proyecto de sociedad democrática como es la nuestra, coincidimos con lo dicho hasta ahora en los discursos analizados, en considerar que los desempeños ciudadanos son reclamados 'para todos'.

Si bien el mundo del trabajo reclama estas competencias sólo para el núcleo clave de los trabajadores en un contexto de creciente desempleo, es un imperativo democrático que la base de los posibles trabajadores simbólicos tienda a la universalidad porque cabría la posibilidad de 'rotar', intercambiar periodos de trabajo, o sea aproximarnos a alguna forma de socialización del trabajo si se pudiera lograr ese tipo de consenso. La función de la escuela debería dar la base para pensar el problema, anticipar las consecuencias, evaluando el bien de la comunidad y los intereses privados sobre un fondo común de pertenencia solidaria.

El planteo hecho por Tedesco señala una objeción a la discusión que deriva de los planteos internacionales: la crisis de la educación no se limita al déficit de 'calidad' como afirman reiteradamente los organismos internacionales, también se manifiesta en a cuántos se incluye en la adquisición de estas competencias 'simbólicas'.

Es significativo que para defender la necesidad de que haya una distribución igualitaria de desempeños propios de los sectores más avanzados de la actividad productiva, esgrima el argumento de que la privatización de la producción y distribución del conocimiento sólo podrían ser sostenidas por métodos autoritarios. Más adelante reconoce que *"no hay razones para suponer que sin una presión constante por parte de los sectores populares la distribución de las nuevas tecnologías asumirá un carácter democrático"* (ibidem, 90)

Parece razonable inferir de ambas afirmaciones que en la distribución de recursos escasos tanto sea si hablamos de trabajo, especialmente de trabajo decente¹⁶ y de los medios para lograr esos puestos laborales, ya sean conocimientos, acceso a las nuevas tecnologías, acceso a la credencialidad con calidad, etc. hay y habrá alto nivel de competencia entre los

¹⁶ Entendemos por trabajo decente lo contrario a precario, o sea que incluya obra social, jubilación y vacaciones, independientemente si nos referimos a trabajador asalariado o a trabajador independiente siempre que éste pueda costear estos seguros. Un 40 % de los asalariados de provincia de Buenos Aires no tienen ningún beneficio social datos de INDEC EPH Partido de Lujan. Informe del 10/1/07

diferentes actores sociales. Esto significa que los sectores populares deberán organizarse para canalizar su demanda de manera efectiva y constante para que esta distribución realmente se acerque o tienda a la igualdad.

Entonces, es dable suponer que los sectores que ingresen a la discusión distributiva además de poseer desempeños propios del sector de trabajadores simbólicos deberán tener un ideal de cohesión social, un horizonte de expectativas como futuro en común que resignifique el espacio de experiencia pasado y presente privilegiando la integración en el respeto por el reconocimiento mutuo. La otra posibilidad es que los sectores populares logren un alto nivel de cohesión y organización para lograr presionar suficientemente frente a otros sectores tan autointeresados como ellos.

Como pensar en uno u otro modelo social no es neutral y supone orientaciones educativas diferentes de formación en ciudadanía y concepciones diferentes acerca del conflicto social, buscaremos más precisiones en los discursos de los responsables de orientar la política educativa para orientar el trabajo pedagógico.

En una conferencia en agosto del 2002¹⁷ aclara que en las competencias requeridas para el trabajo y la ciudadanía

“hay un núcleo común de competencias, de habilidades y de valores que ambas requieren. La competitividad no puede ser individual sino de equipo, de comunidad, de nación. Ninguna economía es competitiva si no tiene niveles de cohesión interna muy fuertes. La confianza, que es el capital social del cual se habla tanto, se refiere a esto. De allí que estos dos desafíos están íntimamente articulados.”

O expresado de otra manera sería decir que no se puede ser competitivo como país en forma sostenida si no hay suficiente cohesión social y ésta no se logra con niveles extremos de inequidad y de exclusión porque estos factores alteran el orden político y podríamos agregar que las empresas reconocen que, en esos casos, también se pierde productividad. (Calderon, 2002; Tedesco, 2000)

¹⁷ Tedesco, 2002. “Los pilares de la educación del futuro”. Exposición realizada en el Seminario de Educación de ACDE (Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa) en agosto de 2002. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/pilares-educacion-futuro.pdf>. *Subrayado nuestro*

Sin embargo es significativo que piense a la nación como un equipo ya que éste tiene su razón de ser en los objetivos que se propone y estos objetivos regulan a los actores. En una exposición del 2000¹⁸ plantea, en el mismo sentido, que el modelo republicano es más cercano al modo argentino de entender la sociedad y que esto implica la necesidad de aprender a vivir juntos porque el mercado puede construir una economía exitosa pero no una sociedad.

Si recordamos el pensamiento de Maquiavelo en los *Discursis*, la república es presentada como esa organización institucional que permite la posibilidad para que todos nos beneficiemos: una unión cultural y económica en la cual los bienes privados y el bien público, si bien no coinciden 'naturalmente' encuentran un ordenamiento en lo que concierne a la riqueza de la ciudad que requiere la participación de todos. Pero en el discurso de Tedesco la posición republicana no es tan clara.

Considera que el laicismo en este siglo significa

“que la escuela sea un espacio público donde coexistan y se enriquezcan personas que tienen diferentes concepciones, diferentes valores y diferentes ideas, nos reconozcamos y nos podamos valorar mutuamente. En esta discusión existe una dimensión cultural, fuerte, pero también una dimensión social y económica. Porque lo que está hoy en día en juego es que hay sectores de la población que tienden a ser excluidos.”

En el contexto de una sociedad plural, y a partir del reconocimiento de la diversidad experimentada positivamente, Tedesco parece plantear que la educación es la única variable de intervención política que influye simultáneamente en los tres aspectos (competitividad económica, ciudadanía política y equidad social); y esto sólo es posible si se logra universalizar la educación de calidad.

Sin embargo en el sentido republicano se llega a ser un ciudadano no sólo cuando se reconoce la 'pertenencia' a la comunidad sino cuando se es capaz de participar en ella, operar (Touraine, 1994; Bárcena, 1997; Torres, 2001). En ningún momento Tedesco es tan claro en su definición del concepto de ciudadanía. Pero en otro párrafo indica que si el conocimiento está en manos de

¹⁸ Tedesco, 2000. "Actuales tendencias para el cambio educativo." Chile, 29 de mayo 2000. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/Actuales.pdf>

pocos se corre el riesgo de caer en alguna forma de despotismo ilustrado o de tiranía del mercado; y ambas variables tienen en común, según su análisis que *“suprimen la política, entendida no en el sentido de los partidos políticos, sino como dimensión de la sociedad, de la polis, del ámbito donde todos vivimos juntos, discutimos, negociamos y construimos una sociedad”*.¹⁹

Vemos que en esta conferencia el discurso va ganando precisiones a favor de privilegiar el eje político frente al mercado. Sostiene que ni en el modelo autoritario ni en el modelo de mercado interviene la idea de que somos ciudadanos de una sociedad donde todos tenemos derechos y todos tenemos intereses y que, además, la instancia de la educación debe integrarnos a todos. Plantea así la política como mediadora de los conflictos sociales pero sobre el escenario de reconocernos como ciudadanos (vínculo de igualdad y solidaridad podríamos agregar) cuestión imposible si nos paramos en los roles de consumidores y productores. Afirma: *“La única manera de garantizar una concertación democrática es que la hagamos en calidad de ciudadanos”*²⁰. Podríamos aclarar que aceptamos como correcta la afirmación si agregamos que la opción es por una democracia republicana y no una democracia populista.

Plantea que en todo proceso de concertación participan los organizados: los empresarios, los sindicatos, la iglesia, los partidos políticos, pero *“¿Quién habla por los analfabetos? ¿Quién habla por los sectores que están excluidos? El rol del Estado en este aspecto es fundamental”*²¹

Pensamos que podríamos aceptar en primera instancia esta posición pero tratando de contrarrestar toda posibilidad de paternalismo encubierto, sería fundamental dar las herramientas para la organización de los sectores excluidos y que ellos encuentren sus propias formas de representación. Simultáneamente debería encontrarse acciones de política educativa concretas para orientar a los jóvenes ciudadanos de las escuelas medias hacia un modelo participativo.

En esta conferencia (2002) está planteando a la escuela como el espacio público que construye las condiciones para contrarrestar la ruptura de la cohesión que viene del lado de la economía y

¹⁹ Tedesco.2000 Op. cit.

²⁰ ibidem

²¹ ibidem

la producción. Propone que la escuela eduque para la convivencia enriquecedora, no excluyente, solidaria con el diferente sin neutralizar la diferencia. Para lo cual supone que la escuela deberá convertirse según sus palabras *“en un espacio relativamente artificial, que compense el déficit de experiencias de contacto, de socialización, de intercambio, que existe entre los niños de diferentes sectores fuera de la escuela”*²² en una sociedad cada vez más agrupada en ghettos.

Del mismo modo que había planteado dos futuros posibles: un escenario de exclusión y un escenario de distribución social del trabajo, ahora plantea dos modelos extremos de vivir juntos: uno el modelo predominante norteamericano en el que la tendencia es que cada grupo tiene su escuela (negros, católicos, protestantes, y ahora también la tendencia de separación por géneros) en donde vivir juntos significa que cada grupo no se mete con el otro, y el modelo “más” republicano (tal como lo llama el autor), que supone proponer a la escuela como espacio para conocer a los otros que implica re-conocerlos, espacio en el cual exponer los valores privados y las concepciones diferentes de vida. Se puede suponer que ésta es la base para negociar los acuerdos entre mercado, trabajo y equidad.

Si bien en los dos textos citados (1995 y 2000) opta por la opción republicana y el escenario de distribución social del trabajo. Lo hace como preferencia entre posibilidades que deja libradas a la negociación política de los actores interesados y no hay propuesta más específica de las capacidades a ser desarrolladas en la formación ciudadana que las competencias para formar analistas simbólicos que es un modelo de ‘saber hacer’ adaptado a la complejidad de las exigencias del mercado. Bajo este paradigma parece difícil que en la práctica se logre el objetivo de centrar la discusión en la política y la opción por el modelo republicano que parecía vislumbrarse.

En el caso de Filmus hay un planteo similar. Habíamos dicho que citaba la clasificación de competencias propuestas por el informe Scans, 1992 y en ese contexto afirma que *“las capacidades requeridas para comprender la complejidad de los actuales procesos sociales y*

²² Tedesco op. cit.

para actuar protagónicamente sobre ellos no son diferentes de lo que se requiere para participar en los modernos procesos productivos” (1998: 216)

El supuesto es que si se alcanza el objetivo de una educación de calidad para todos sería posible plantear la plena vigencia de la igualdad de oportunidades ya que la escuela garantizaría el acceso de todos a empleos de calidad. (Vemos que el planteo es similar a Tedesco: la distribución de las competencias simbólicas, complejas, deben ser distribuidas universalmente)

Y afirma:

“Dicho en otros términos, en caso de que el modelo de desarrollo socioeconómico implique que no se creen vacantes para todos los trabajadores en los puestos ocupacionales de la economía moderna, la educación debe garantizar que todos los argentinos estén en igualdad de condiciones para acceder a ellos, lo que significa que debe ser la capacidad y no el origen socioeconómico el elemento principal para la adjudicación de espacios en la escala ocupacional” (1998: 215)²³

Pero si algunos no logran integrarse socialmente a través del mercado de trabajo de alta tecnología se supone que tendrán las competencias para incluirse socialmente por “*la vía de la participación ciudadana*” o de “*vías alternativas de inserción laboral*” (Filmus, 1993: 92) o de “*vías alternativas de integración laboral en condiciones laborales dignas*” (Filmus, 1998: 215)

Hay varios elementos para puntualizar: primero, el acceso a empleos escasos no depende exclusivamente de la calidad de educación, ya que en igualdad de condiciones educativas las relaciones familiares, los grupos de pertenencia y los lugares de residencia son elementos definitorios²⁴. Y esto está reconocido por el mismo Filmus (2001) en un artículo posterior: ²⁵ “*para estos alumnos que comparten el mismo nivel educativo, el capital social aparece como más relevante para el acceso al empleo que las capacitaciones adquiridas en programas o pasantías que estarían más asociadas a la formación en competencias para el trabajo*”.

Como no describe cómo entiende la ‘vía de participación ciudadana’ ni las ‘vías

²³ Subrayado nuestro

²⁴ Es lo que se conoce como equidad postsistema: cuando se logra reducir la equidad intrasistema y equiparar los logros, la diferencia se manifiesta en las filiaciones sociales que les permiten aspirar a empleos dignos y mejor remunerados. (Hopenhaym y Ottone, 2000; López, 2004)

²⁵ Filmus y Sendon. (2001) “A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral” Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, 27 p.; 108 KB Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 5, Buenos Aires, 1-3 agosto 2001; Buenos Aires, ASET, agosto 2001

alternativas' apelamos a *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente* (2001), que en el cierre del libro dice:

“La última reflexión está dirigida a revalorizar las funciones de la escuela media que no hemos abordado en este trabajo. Su papel en la formación de los jóvenes con una conciencia ética, tolerante, participativa y solidaria es fundamental para que sean capaces de desarrollar una mirada crítica de la realidad actual. Una buena parte de las posibilidades de democratizar el empleo y generar nuevos trabajos depende de las demandas sociales que se generen sobre el Estado para que implementen estrategias que contemplen entre sus objetivos la distribución más igualitaria de los ingresos y la justicia social. Esta mirada crítica debe permitirles a los egresados de la escuela media colocarse como protagonistas de la articulación de esta demanda por la construcción de una sociedad que brinde igualdad de posibilidades de acceso a la educación y al trabajo digno a todos sus ciudadanos” (íbidem: 205)²⁶

Entre las competencias a las que adhiere, o sea las sugeridas por el informe Scans, 1992 no se incluyen prácticas que hacen a una ciudadanía activa y participativa. El autor parece partir del convencimiento de que si una persona es capaz de encontrar soluciones a problemas concretos de un área laboral y trabajar en equipo logrando organizarse, tiene todos los conocimientos necesarios para darse cuenta de que su problema de falta de trabajo es un problema del sistema socioeconómico y que debe entonces organizarse con otros que sufren los efectos de las mismas políticas y demandar en conjunto al Estado por la mejor distribución de la riqueza y del trabajo. Aparece aquí el mismo argumento encontrado en Tedesco acerca de que hay pocas probabilidades de que haya distribución igualitaria (igualdad simple) de empleos y conocimientos si los sectores populares no se organizan y presionan.

Los ejemplos dados por Sennet (2004) y comentados en el capítulo 1, muestran que desempleados de empresas de tecnología como IBM, fueron incapaces de reaccionar colectivamente y por lo tanto responder con una demanda orgánica al Estado. Por lo cual podemos inferir que las competencias como analistas simbólicos no son suficientes para demandar por los derechos o reclamar por la justicia del sistema.

Sennet va mostrando en el análisis de caso que las incertidumbres vividas en el ámbito laboral se trasladan a opciones más conservadoras de valores y discursos políticos como

²⁶ Subrayado nuestro

necesidad de compensación y que en ningún momento el proceso es visto como posible de ser modificado, hay un cierto fatalismo en que las reglas impersonales del mercado son inamovibles por 'cuasi-naturales' y el que no se adapta es responsable, no la sociedad o el Estado. Esto muestra que tener las competencias para ser un competidor en el mercado no son las mismas que para organizarse para negociar una distribución más igualitaria y justa del ingreso.

Vamos a discutir en el punto siguiente lo que creemos que está por debajo de esta cuestión: el término competencia no puede separarse de su origen como adaptación al mercado y resulta insuficiente para evaluar la calidad de vida, personal y grupal. También habíamos señalado que la experiencia argentina de organización de desocupados habían recuperado las prácticas aprendidas en su experiencia sindical. Sin embargo los jóvenes que se han educado a partir de la reforma educativa del noventa y tres egresan en tiempos de instituciones desfondadas (partidos políticos, sindicatos, etc.), y es posible que si la escuela no les ha brindado experiencias de organización y participación en cuestiones que afectan al grupo y a la comunidad, no puedan reaccionar colectivamente.

Ni Filmus ni Tedesco dicen claramente que la mirada crítica que proponen no sólo dependerá de la calidad de los procesos cognitivos que haya construido cada joven sino también del paradigma desde el cual se analiza la problemática social y económica; aceptemos que se puede hacer crítica desde una posición neoliberal, socialdemócrata, socialista, etc. y las inferencias que se realicen no serán iguales.

Esto mostraría la necesidad de redefinir el concepto de 'calidad' educativa y no referirlo exclusivamente a competencias requeridas en el mundo del trabajo y menos afirmar que son las mismas que las requeridas para el ejercicio de la ciudadanía tal como hacen Filmus y Tedesco. La formación de un ciudadano protagonista es presentada como necesaria en medio de la crisis del lazo social y la mecánica de exclusión propia de la sociedad de consumo. Pero no se explica cómo se va a neutralizar o reorientar los intereses individualistas de los jóvenes habitantes de la sociedad de consumo (Urresti, 2000) para que las capacidades adquiridas se pongan al servicio de "*imaginar y construir un modelo social alternativo*" (Filmus, 1998: 216).

En *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo* (1996), Filmus desarrolla el concepto de educación para la democracia, que en los otros textos sólo enuncia.

A partir de una clasificación tomada de Claus Offe, (*Contradicciones en el estado de bienestar*, 1990), establece tres dimensiones para la relación entre los ciudadanos y el Estado:

a. libertad negativa: posibilidad de los ciudadanos de hacer valer las garantías contra el poder arbitrario. Podemos también pensarla como el ejercicio de los derechos civiles, como primer logro frente al Estado, tal como se dio en la historia y tal como es presentado por Marshall en 1950.

b. libertad positiva: tiene que ver con la participación política a través del voto y en el conjunto de las instituciones de la vida social (organizaciones vecinales, sindicales, confesionales, etc.).

La función de la escuela es formar competencias dialógicas argumentativas, pensamiento crítico y respeto por el pluralismo para poder participar en debates políticos; *“competencias para comprender los procesos sociales, para ejercer representación y tomar decisiones en torno a las diferentes alternativas de desarrollo económico-social”* (Filmus, 1996:143)

Este nivel sería equivalente al planteado por Marshall como derechos políticos y de asociación.

Recordemos que Offe recoge el desarrollo de los movimientos ecologistas y de las ONGs que son capaces de orientar políticas públicas y que no son movidas en general por intereses económicos.

c. en el marco de un Estado activo en las políticas sociales, la función de la escuela debería formar *“en la capacidad de demanda de aquellos bienes que como la educación, la justicia, la seguridad, la sustentabilidad ambiental, aseguran la posibilidad de una igualdad de oportunidades en pos de alcanzar una mejor calidad de vida.”* (ibidem: 143)

Este nivel sería el del ejercicio de los derechos sociales en la clasificación de Marshall y según el texto de Offe citado por Filmus, es el nivel que tiene que ver con *“la participación social como cliente que depende de servicios, programas y bienes colectivos suministrados estatalmente para asegurar sus medios materiales, sociales y culturales de supervivencia y bienestar”*. (ibidem: 143)

Para esta formación, dice Filmus, la escuela debería incorporar contenidos acordes para que estos puedan hacer valer sus derechos y demandar por las políticas sociales. Y deberían democratizarse las instituciones para que el protagonismo se internalice a través del ejercicio.

Este planteo no contradice nuestra propuesta pero se muestra insuficiente. Haber aprendido las competencias que me permiten asociarme para discutir políticas públicas, o demandar derechos sociales no me garantiza que los habitantes de la sociedad de consumo abandonen el individualismo de sus análisis e ingresen en su mirada de los problemas económico sociales, la perspectiva de la integración social. Insistimos que para formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos en los tres niveles citados por Offe/Filmus es necesario que los jóvenes tengan experiencias de identificación de problemas, participación en la elaboración de alternativas de solución, gestión del proyecto o de la demanda de servicio. Sin experiencias positivas de participación difícilmente la tendencia a la reclusión en el mundo privado se modifique.

Pensemos que es esa mirada crítica a la que apela Filmus la que debería ser responsable de hacer reconocer la injusticia como propia del modelo y no como problema personal o local. Esto implica contrarrestar por un lado el discurso social que promueve la aceptación de que el acceso a empleos escasos se justifica con criterios meritocráticos (y por lo tanto de responsabilidad exclusivamente personal) y por otro, la aceptación de trabajo precario (porque por lo menos es trabajo y el trabajo debe ser agradecido) independientemente de las condiciones del mismo.

Las indicaciones acerca de la democratización de las instituciones escolares y las indicaciones sobre competencias para la empleabilidad han sido frecuentes e insistentes en la orientación para la práctica pedagógica. Mientras que las orientaciones para la formación de ciudadanos capaces de organizarse, autogestionar proyectos, demandar por servicios o discutir políticas públicas han sido superficiales o inexistentes.

Admitiendo la no contradicción explicitada por Filmus y Tedesco entre la formación de capacidades para el mercado laboral y para la actuación ciudadana en las sociedades complejas en ningún caso se explica de qué modo las competencias acordes a la satisfacción del mercado

laboral del siglo XXI (pensamiento sistémico, polivalencia, creatividad, trabajo en equipo, competitividad, autonomía en las decisiones, entre otras) desarrolladas en el marco del orden de las elecciones privadas pueden ser trasladadas al ámbito del compromiso con lo público, y a ser aplicadas a resolver cuestiones que tienen que ver con el bien común y no sólo con intereses personales en un orden darwiniano²⁷. Cuestiones que significan mirar la sociedad no como la suma de intereses particulares sino también tener la disposición para comprenderla como el equilibrio del interés por el bien común y los intereses individuales.

Un equilibrio porque los intereses individuales existen y son sociológica y psicológicamente incontrarrestables especialmente en naciones heterogéneas, y más cuando los problemas no son de orden local solamente; pero la disposición a pensar por la nación y por el planeta debe ser aprendida y a partir de allí lograr establecer un pensamiento prudente²⁸ en la toma de decisiones y la comprensión sistémica de la realidad con su multiplicidad de variables. Lograr esto supone que no puedan ingresar aisladamente a la discusión el aumento de la violencia urbana, los medios de comunicación, el mercado de trabajo, la educación y el proyecto económico, sino reconocerlas como variables de un problema y comprenderlas de manera compleja y no lineal.

Ya que ni el mercado ni la política pueden garantizar plenamente por separado la integración social, y que su regulación fuera de la lógica unidimensional de los intereses económicos depende de la participación de diversidad de actores en arreglos institucionales deliberativos es necesario que la educación distribuya lo más equitativamente posible las competencias para participar en los problemas colectivos, capacidad de crítica y de demanda al sistema político, capacidad de descentramiento para diferenciar entre bienes públicos y privados y entre asuntos globales y locales, de elaboración de juicios morales con pretensión de universalidad, de evaluar no sólo la información sino también los mecanismos de búsqueda de

²⁷ Asumimos con esta expresión el lugar común de considerar a la sociedad entendida a partir de la teoría de la evolución como la supervivencia competitiva de los más aptos cuyas características de avaricia, egoísmo, ambición los ayudan en el camino al éxito. Cfr. Singer, Peter (2000) *Una Izquierda darwiniana*. Barcelona: Crítica

²⁸ Parece enriquecedor pensar desde la categoría aristotélica de 'prudencia' que en tanto hábito práctico racional permite deliberar acerca de las cosas buenas para la autorrealización personal pero siempre en subordinación al bien de la comunidad, atenta a las circunstancias particulares, para orientar la mejor acción en cada caso. Cfr. Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.

consensos provisorios para fomentar la democracia, la deliberación y la innovación a través de la participación en las diferentes esferas que los ciudadanos actúen.

3.3.4. ¿Competencias o capacidades?

El uso del concepto de competencia tiene la ventaja de dar cuenta de conocimientos no meramente repetitivos o enciclopédicos sino en la adquisición de procedimientos mentales y actitudinales que convergen en la resolución de problemas contextualizados. Cinterfor (Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional) define competencia como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Son conocimientos operativos, no se explica cómo se trabaja en grupos o se rotan liderazgos, sino que se aquilata la experiencia para ser usada en nuevos contextos; lo mismo podemos decir del pensamiento sistémico o la creatividad para referirnos a competencias diversas. El problema es lo que reúne la diversidad de competencias y su resolución es la evaluación de que estos procedimientos han sido adquiridos. La certificación de competencias laborales se ha normalizado para facilitar su certificación. Éste fue el concepto que ingresó en el diseño de educación polimodal especialmente en los trayectos técnicos.

Sin embargo el uso del concepto en educación rápidamente se extendió; por ejemplo, María Antonia Gallart dice²⁹:

“Esas personas son trabajadores y ciudadanos. Su participación social en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, dependerá en buena medida de la adquisición equitativa de las competencias que les permitan discernir libremente sus opciones y faciliten trayectorias de crecimiento a lo largo de la vida.”

²⁹ Gallart. (1997) “Los cambios en la relación escuela mundo del trabajo”. Revista iberoamericana de educación n° 15. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a07.htm>

Si la competencia facilita el ejercicio de la libertad y la orientación del proyecto de vida, está claro que se ha separado de los procedimientos dependientes de un trabajo o un conjunto de trabajos. Lo mismo habíamos comentado con referencia a la clasificación ofrecida por Braslavsky en tanto las competencias aglutinantes o históricas y éticas, ya que exceden ampliamente el marco laboral y las actitudes personales que hacen al buen trabajador o al trabajador confiable. Esto mismo se puede decir de Tedesco y Filmus cada vez que apelan a condiciones para el logro de la cohesión social o de las decisiones políticas. Sin embargo estos son los aspectos más difusos, menos explícitos teóricamente.

Para no perder las connotaciones operativas que entendemos tiene todo conocimiento, y que está expresado en el concepto de competencia, pero superar éste separándolo de su dependencia con el puesto de trabajo, proponemos hablar de *capacidades*.

No es un mero cambio de nombre, supone volver relevante que el objetivo escolar no es “adaptar el currículo al mundo del trabajo”. La escuela del s. XXI no puede ni debe desconocer los cambios en el sistema productivo y en la economía globalizada, pero educa para ensanchar la esfera de decisión, de libertad del sujeto y no sólo para volverlo empleable. La educación es más que capacitación laboral y empleabilidad, y de esto no debe quedar ninguna duda, ni siquiera en el uso de los términos.

Evitar el uso indistinto de términos como ‘competencia, desempeño, aptitudes, etc.’ y reemplazarlos por ‘capacidades’ en el sentido propuesto por Amartya Sen, permitiría diferenciar una política educativa supeditada al mercado de una que impulsa una transformación en base a objetivos de los sujetos que pueden incluir transformaciones aun en el mercado si esto es conveniente para el desarrollo de la comunidad o el mundo.

Trataremos de sintetizar la posición de Sen para aclarar los beneficios del uso de esta categoría en reemplazo de ‘competencia.’

Sen entiende por capacidades “*las libertades fundamentales para elegir la vida que tenemos razones para valorar*” (2000: 99). En diálogo con las teorías de justicia predominantes, especialmente Rawls y el utilitarismo, su interés se centra en mostrar que dos personas con igual ‘cesta de bienes’ o ‘con iguales bienes primarios’ (Rawls) pueden no tener las mismas

oportunidades reales para alcanzar sus objetivos porque en esta evaluación se vuelven relevantes las características personales (edad, sexo, cultura, aptitudes, salud, etc.) que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de las personas para alcanzar sus fines.

También resalta que el cálculo de utilidad (medido sobre el placer, expectativa o deseos) es capaz de convalidar la situación desventajosa de quienes están estructuralmente en la pobreza o en la opresión ya que los mismos tienden a acomodarse a la situación y a no esperar más de lo factible; su displacer no da cuenta de su situación si lo comparamos con la frustración de quien no puede comprar un modelo nuevo de electrodoméstico. La medida del placer es maleable.

Su propuesta con respecto a los funcionamientos y capacidades busca *“favorecer la creación de las condiciones necesarias para que los individuos tengan verdaderas oportunidades de juzgar el tipo de vida que les gustaría vivir”* (Sen: 2000: 86)

Llama ‘funcionamientos’ a las diversas cosas que una persona puede valorar ser o hacer (comer bien, participar en la vida de la comunidad, respetarse a sí mismo, etc.). Para lograr la vida que tiene razones para valorar, o sea para ejercer su libertad positiva, necesita combinar distintos tipos de funcionamientos. Sen utiliza ejemplos de funcionamiento que rondan sobre la nutrición, la salud o la lecto escritura por su carácter básico para la vida.

Podríamos asimilar, en tanto que la educación es un bien, que los diferentes aprendizajes (como pensamiento sistémico, creatividad, trabajo en equipo, etc.) son funcionamientos, o sea reflejan lo que una persona puede valorar hacer o ser.

La capacidad es la habilidad que las personas tienen para lograr varias combinaciones alternativas de funcionamientos para realizar efectivamente sus metas y procurar su propio bienestar en su proyecto de vida buena (o sea propio de elecciones genuinas aceptando la diversidad individual y cultural)

Al considerar los aprendizajes necesarios para habitar la complejidad como ‘funcionamientos’ retendríamos el sentido de actividad que se valoraba en el uso del término competencia pero al subsumirse al concepto de capacidad privilegiaríamos a la persona y su proyecto de vida.

Esta opción por el término capacidades permitiría reflejar la decisión política de considerar a la educación como un medio para el desarrollo de las personas, tomando en cuenta

la competitividad del mercado sólo *como dato* no como fin, pero teniendo en cuenta también que es el ejercicio de la libertad para realizar las metas personales y colectivas del que dependerá qué tipo de escenario se concrete (para continuar con los ejemplos bipolares presentados por Tedesco).

Asumir la categoría de capacidad permite reflexionar sobre la formación en saberes de ciudadanía como ejercicio de la libertad para conseguir calidad de vida (Sen, 1996) tal como ésta es evaluada por el sujeto y no por el empleador o el mercado. Es pensar como posible el respeto por el proyecto de vida individual, y no la adaptación lisa y llana a las reglas puestas por los intereses que se ejercen en orden a un poder económico anónimo.

Estamos planteando que no es contradictorio aceptar la convivencia de multiplicidad de intereses privados y también aceptar que es posible la búsqueda del bien común, entendiendo por esto el reconocimiento de los intereses públicos; sin embargo éste es un proceso que requiere el trabajo de la inteligencia y de la voluntad, o sea que requiere de un proceso educativo.

Consideramos que el concepto de capacidad expresa mejor el objetivo formativo de la educación en tanto privilegia pero no es suficiente para asegurar una mirada no individualista³⁰ de la sociedad.

Pensamos con Quiroga (1999) que:

“Un Estado democrático requiere para su buen funcionamiento, de un estricto control de los ciudadanos de las actividades y “productos gubernamentales”. Pero ellos no lograrán cumplir fácilmente estas funciones si no se liberan previamente de la particularidad a la que los somete la democracia representativa, que los empuja a la vida privada y les impide actuar más libremente en la esfera pública. Por eso, también, la necesidad de redefinir la categoría de ciudadanía para volverla más societaria” (ibidem: 206)

Se requiere hacer una apuesta por un modelo educativo de ciudadanía con fuerte acento en la matriz republicana en la que el espacio de lo público se constituya en campos comunicativos

³⁰ El planteo que surge a partir de Sen recupera lo central del individualismo que se origina en la línea liberal, y que considera a la sociedad política como la acción común de individuos que logran beneficios (p.e. seguridad, servicios) que no podrían obtener aisladamente, sin embargo lo importante sigue siendo individual. Cfr. Taylor (1997) *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós

(Habermas) en los que se puede formar la opinión y la voluntad sobre los temas relevantes en la orientación de la cosa pública. Asumir que habitamos sociedades plurales en la que los actores, sean colectivos (como los pueblos originarios) o individuales, son capaces de formar opinión y voluntad a través de procedimientos deliberativos sobre los temas relevantes en la orientación de la cosa pública. Educado en las virtudes públicas (acentuadas por la línea liberal) y en la responsabilidad (resaltada por la línea republicana), porque lo público es el espacio en que podemos realizar los bienes privados, negociando las reglas de juego, controlando su cumplimiento y construyendo la identidad social en el reconocimiento mutuo. Ejerciendo los derechos civiles, políticos y sociales cuya función es integrarnos a la sociedad y convocarnos a la autodeterminación, en el marco de una pedagogía crítica que permita analizar las relaciones de poder existentes y los espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y transformación.

En el marco de este trabajo asumiremos que una educación es de calidad cuando entre los saberes adquiridos por los egresados del sistema educativo se cuenten las capacidades ciudadanas participativas. Entendemos que los derechos en general, y los sociales en particular, no son *cosas* logradas sino objeto de disputas permanente de poder y que su ejercicio y disfrute dependerá del grado de organización y participación de la ciudadanía.

“Lo que hace que surja el problema es que lo equitativo es justo, pero no lo legalmente justo, sino una corrección de la justicia legal”

Aristóteles

“La verdad democrática en la compensación es que todos los niños deben aprender lo suficiente como para no sólo vivir una vida mínimamente decente, sino también participar de forma efectiva en los procesos democráticos mediante los cuales las elecciones individuales son estructuradas socialmente. Por lo tanto, un Estado democrático debe tomar medidas para evitar aquellas desigualdades que privan a los niños de los logros educativos necesarios para participar en los procesos políticos”

Amy Gutmann

4. La equidad en el sistema educativo

La norma justa supone que ningún niño debe ser excluido de una educación adecuada para permitirle la integración social entre iguales en una sociedad democrática. Sin embargo después de admitir la diversidad de aptitudes, motivaciones, salud, estímulos familiares, etc. no resulta sencillo acordar *cuántos* recursos ni *qué* recursos es equitativo distribuir, ni cuánta igualdad resulta justa.

Con respecto a cuántos recursos invertir podríamos pensar si es justo invertir todos los recursos existentes en los menos aventajados para evitar que las desigualdades posibles de ser superadas educacionalmente se logren superar, ¿estaríamos dispuestos a que los recursos para salud, seguridad o recreación, etc. desaparecieran? O si se invierten los recursos en los menos aventajados ¿sería equitativo para los más aventajados? ¿Estaríamos de acuerdo en que se intentaran borrar todas las diferencias en pos de un ideal de igualdad? Y ¿qué recursos, saberes o capacidades, estamos dispuestos a considerar como indispensables para una distribución justa de la igualdad de oportunidades? Se pueden distribuir bienes, pero ¿se puede distribuir reconocimiento, dignidad para que el individuo considere que su participación tiene sentido?

¿Alcanza con garantizar “un hombre, un voto” para asegurar que distribuimos ‘igualdad política’ ya que todas la voluntades son necesarias para construir la norma justa?

Definir el concepto de igualdad de oportunidades es imprescindible para evaluar la equidad del sistema educativo, independientemente de si se cumple el marco regulatorio legal. Más aun la pregunta es ¿si se hubieran cumplido todas las disposiciones que regularon la práctica pedagógica en la educación en el periodo de vigencia de la Ley Federal de Educación, el sistema educativo hubiera garantizado la igualdad de oportunidades y por lo tanto su equidad?

4. 1. Sistema educativo e igualdad de oportunidades

Tanto el marco legal que organiza el sistema educativo en la Argentina desde 1993 como los discursos de los teóricos más representativos y de aquellos que además tienen y han tenido responsabilidad política plantean que el principal objetivo del sistema educativo es cumplir con la igualdad de oportunidades, y esto es definido ya no como dar lo mismo a todos (Ley 1420 – 1884, primera noción de equidad) sino como igualdad de los resultados o resultados equivalentes, independientemente de los puntos de partida de los alumnos.

El planteo oficial es que un sistema educativo que no imparta una educación adaptada a los cambios del sistema productivo del s. XXI sería injusto porque no cumpliría su función social. Este es el primer sentido que adquiere el concepto de equidad: **promover la equidad escolar es garantizar el vínculo entre los aprendizajes de los jóvenes y su inserción a futuro en el sistema productivo.**

Pero además el contrato escuela-sociedad a partir de 1993 implicó reconocer las diferencias (socioeconómicas, de capital cultural, lingüísticas, etc.) y el sistema sería injusto por inequitativo si no se comprometiera a garantizar igual calidad de educación para todos. Dicho a la inversa el sistema está siendo injusto cada vez que encontramos segmentación dentro del sistema y diferentes niveles de calidad en los egresados ya que éstos más allá de sus dotes naturales debían tener un piso de competencias similar en el plano de su adaptación al mercado laboral, porque ese es el compromiso democrático que la escuela ha asumido en su contrato con la sociedad. Aquí aparece una segunda noción del concepto de equidad: **el sistema escolar debe establecer las condiciones para que los sujetos con menor capital económico y cultural se inserten con oportunidades reales en el sistema social.** La discriminación positiva y las

políticas compensatorias son presentadas como los medios adecuados para garantizar que aquellos grupos más desfavorecidos socialmente cuenten con las mismas posibilidades para lograr los resultados educativos esperados.

En este segundo sentido el sistema educativo se declara injusto cuando:

- a. no hay igualdad en el acceso a la educación.
- b. No se alcanzan similares resultados

Para lo cual se ha comprometido a establecer programas especiales para el sostenimiento de los que desertan por dificultades socioeconómicas a través de becas (Becas estudiantiles)¹ o la inserción de los “que se desgranán” en programas que renueven la oportunidad de educación en diferentes etapas de la vida (p.e. *Todos a la escuela* o *volver a estudiar*)²; o programas que en base a discriminación positiva compensen el capital cultural (Programa ZAP)³ o compensen en insumos (Plan social educativo)⁴.

La característica en común de estos programas es describir a los destinatarios de la intervención estatal a partir del parámetro del déficit; al delimitar las necesidades que vienen a cubrir establecen una construcción de quién es “el otro” y estos “usuarios” de los servicios del Estado construyen sus identidades en esta relación en disrupción con el concepto de igualdad, reciprocidad y libertad que funda el vínculo ciudadano (Duschatzky, 2000). Por más que todos los programas apelan a la inserción social a través de la ciudadanía esto no significa más que retórica burocrática. La justificación de los mismos por la equidad en tanto atienden a la diversidad es discutible porque no toman en cuenta el marco socioeconómico como problema y construyen, en el caso de que lo logren, una ciudadanía que reconoce el sistema pero que no

¹ En Provincia de Buenos Aires en el 2006 se contaba con 135 mil beneficiados que cobraban dos cuotas de \$200 pesos cada una.

² *Todos a Estudiar* es un programa para niños y jóvenes de entre 11 y 18 años que no estén en el sistema. Se establece un tiempo de recuperación de saberes en grupos pequeños con docentes especializados para reinsertarse nuevamente en el sistema escolar en el año correspondiente a su franja etárea. Había en 2006, 11500 beneficiarios de becas de \$400 anuales. *Volver a Estudiar* es un programa nacional destinado a chicos entre 6 a 14 años que se encuentran fuera del sistema escolar y que otorga becas también de \$400 anuales para su incorporación y permanencia.

³ El programa ZAP (zonas de acción prioritarias) pertenece a la ciudad Autónoma de Buenos Aires y atiende a escuelas de los distritos más pobres con niños con dificultades para el aprendizaje de la lecto escritura por provenir de hogares analfabetos o semi, de cultura oral y/o lengua materna no española y que resulta la población con mayor índice de repitencia y deserción, una oferta de compensación cultural: docente de apoyo (maestro+maestro), estímulos artísticos como cine y música clásica, mayor carga horaria de idiomas extranjeros, etc.

⁴ El Plan Social Educativo funcionó a nivel nacional entre los años 1993-1999, distribuyó material didáctico, infraestructura edilicia, equipamiento, becas, etc.

está capacitada para renegociarlo. En última instancia no dejan de ser dispositivos de control social aunque esto no signifique considerar víctimas a los destinatarios ya que éstos se aproximan a las instituciones con intenciones y estrategias propias, como actores sociales posibles con capacidad cognitiva y de resistencia. A partir de esa comprensión sobre esa realidad procuran orientar la situación en un sentido favorable a sus intereses.

Hay una tercera noción de equidad que no ha sido desarrollada por los discursos oficiales⁵: Un sistema educativo justo debería estar al servicio del mejoramiento de todos los sujetos ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar las capacidades para insertarse activamente y renegociar el contrato social en función de mejorar su calidad de vida. Esta noción de equidad se basa en una racionalidad crítica que rechaza la funcionalidad unidimensional del sistema educativo adaptado al mundo productivo, más aún considera que la escuela es fuente de transformación social al facilitarle a los sujetos modelos alternativos de mundos posibles y herramientas para negociarlo. (Giroux, 1992, 1993; Freire, 1970)

Sin embargo los discursos teóricos y políticos analizados en el capítulo tres proponen la postulación de las competencias propias de trabajadores simbólicos como iguales a las necesarias para la participación en una democracia moderna, y en el caso de las especificaciones realizadas por Filmus (1996) citando a Offe no se plantean orientaciones pedagógicas concretas, como favorecer experiencias de participación en problemas que afecten al grupo, resolución de problemas extra escolares, como requerimiento para no caer en posiciones clientelares, en ciudadanía pasiva e individualista. En los términos planteados en el capítulo dos, el conocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales es indispensable pero insuficiente. Los derechos se conquistan, son campos de lucha; y si no se entiende a la ciudadanía como 'actividad deseable', se distribuirá sólo un saber teórico.

⁵ En el congreso de IPE noviembre del 2004, en la conferencia inaugural Filmus expuso que los jóvenes formados por la educación pública, Ley 1420, fueron la generación que exigió el voto secreto y propició la reforma universitaria. Daba a entender que el conocimiento transforma y por sí mismo "es revolucionario". Sería un ejemplo del segundo sentido de equidad.

Tedesco en la conferencia de cierre de ese mismo congreso propuso que la escuela debía ser contracultural: enseñar solidaridad a los más aventajados y a demandar sus derechos a los menos aventajados. Estas palabras se ajustan más al planteo del tercer concepto de equidad aquí propuesto. En los textos publicados por Tedesco no se encontró una definición tan clara.

Reiteramos que consideramos insuficiente las orientaciones teóricas aportadas por los responsables políticos, para dar orientación en el nivel práctico al marco legal y a los contenidos básicos comunes acordados en el sentido de definir la formación ciudadana. Esta indefinición dejó al sistema educativo dependiente exclusivamente de interpretar los contenidos en el marco de la lógica del mercado. Un síntoma de esta despreocupación sobre la formación del ciudadano la podemos encontrar en que las evaluaciones de calidad educativa no tomaron en cuenta la evaluación de las capacidades para el ejercicio de la misma.

Esto significa no haber abierto discusión acerca de la justicia del sistema educativo cada vez que egresa un joven de la educación obligatoria sin haber desarrollado las capacidades para comprender y ejercer la pragmática del poder y la participación.

Consideramos que la pérdida de significación de la escuela, especialmente la escuela media, se debe a que reclama aceptación del disciplinamiento y del esfuerzo, postergación del deseo inmediato, a cambio de nada. Ya no puede garantizar la inserción social a través del empleo estable y en su reemplazo no enseña a interpretar los problemas sociales e intervenir en ellos.

En su conferencia en el 40º Coloquio de Idea (2004) Daniel filmus reconoció que hay un 40 por ciento de jóvenes que no completan la escuela media. Si la escuela media es considerada la formadora de competencias necesarias para la inserción exitosa en el mercado laboral, si es *garantía de posibilidad* aunque no pueda garantizar la efectividad de la inserción en tiempos de puestos escasos, de oferta reducida, para que el sistema sea justo debe ofrecer alternativas de educación a aquellos jóvenes que han desertado o que por su sobreedad no se incorporarían a la educación común⁶ y esto es, como vimos, el origen de los planes focalizados vigentes.

Ahora bien, supongamos que las políticas de ingreso universal, retención de matrícula y universalización de la escuela media en un contexto de calidad entendida como apropiación de

⁶ La Educación Común es aquella destinada a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de la población en los tiempos y edades teóricas previstas. Atiende la matrícula que no presenta particularidades o necesidades específicas. La obligatoriedad abarca diez años de escolaridad: se extiende desde la sala de 5 años del Nivel Inicial hasta el noveno año de la Educación General Básica durante la vigencia de la Ley Federal de Educación.

los competencias acordes a un mercado laboral cambiante sean exitosas; así y todo, en un contexto de un mercado laboral incapaz de satisfacer el pleno empleo y con alto grado de variabilidad, el sistema sería equitativo en el segundo sentido. Pero no podríamos garantizar la construcción de la identidad social y la cohesión antes organizada sobre el eje del empleo estable, en un escenario de trabajo precario y cambiante.

Desarrollar las capacidades que tienen que ver con la ciudadanía no sólo como condición legal sino también como actividad deseable permitiría satisfacer también el tercer concepto de equidad y dar la oportunidad de construcción de la identidad social en un contexto de cohesión social por compartir los códigos comunes y sobre todo la expectativa de intervenir en los contextos que hacen a la calidad de vida de los ciudadanos. 'Pertenece' significaría ser reconocido como sujeto deseante (Cullen 2004) y no sólo como objeto de las políticas públicas.

Parece razonable preguntarse: si no se educa para ser un ciudadano participativo en las actuales condiciones socioeconómicas y culturales, ¿se cumple con la premisa de igualdad de oportunidades planteada por la Ley N° 24.195 (1993)?; ¿es justo el sistema educativo que no garantiza el desarrollo de capacidades para ejercer una ciudadanía plena?

Casi todos los planes focalizados dicen orientarse a la formación de una ciudadanía plena, sin definirla⁷. En el contexto de este trabajo, entendamos por ciudadanía plena aquella que permite al sujeto integrarse a la comunidad con capacidad de ejercicio de derechos y obligaciones y que se define como condición legal y actividad deseable (Kymlicka y Norman: 1997; Gentili: 2000). Ejercer una ciudadanía plena implica 'ser reconocido', sentirse habilitado para intervenir en la discusión acerca de las condiciones de vida de la comunidad, en condiciones de justa paridad participativa (Fraser, 1998) construir sobre este reconocimiento la identidad social; condiciones que ya explicitamos en el capítulo dos.

Los términos claves para responder estas cuestiones parecen *ser justicia, igualdad de oportunidades, políticas de compensación de las desigualdades, determinación de la diferencia*

⁷ Cfr. Cardelli y Rosenfeld "Con las mejores intenciones" en Duschatzky. (2000) *Tutelados y asistidos*. Bs.As:Paidós. Analizando diversos planes asistenciales encuentran que en ellos a pesar de los dichos, la ciudadanía se despolitiza, los marcos económicos estructurales se escamotean y la ciudadanía queda recortada a facilitar el proceso de socialización y negociación con actores estatales y de la microsociedad civil para obtener mejoras en las condiciones de vida. Cuanta mayor fragmentación en las políticas sociales, menores posibilidades de que los individuos se vean como pertenecientes a una comunidad de destinos.

que justifique un reclamo justo, función de la educación en vista de una sociedad de ciudadanos libres e iguales. Considerando que estos conceptos tuvieron marco en la teoría de la justicia de John Rawls (1971) y tomando en cuenta además la influencia que dicha teoría ha tenido en el análisis de las políticas públicas, encontramos conveniente apoyarnos en ella para evaluar la problemática desde categorías definidas por el autor de manera sistemática.

La intención no es entrar en el debate entre los críticos rawlsianos y antirawlsianos sino, aceptando el planteo teórico del autor, preguntarnos si es posible calificar como justo a un sistema educativo que no se oriente a la formación de ciudadanos participativos.

La propuesta es analizar la coherencia interna y no hacerle una crítica desde el punto de vista del republicanismo cívico o de la teoría habermasiana; el propósito es ver hasta qué punto el objetivo planteado por Rawls de libertad e igualdad es satisfecho por la teoría tal como él la plantea en ausencia de una educación que no privilegie la formación de capacidades ciudadanas.

4. 2. Breve exposición de la teoría de la justicia de John Rawls

Desde la publicación en 1971 de *Teoría de la Justicia* (2002a) con base deontológica, la influencia del pensamiento de Rawls se fue extendiendo y se convirtió en uno de los pilares teóricos del liberalismo contemporáneo.

En oposición al utilitarismo concibe a la persona no como un individuo racional que busca su bienestar sino como una persona moral no sólo susceptible de acción racional (capaz de organizar medios y fines, motivados a concretar su concepción de vida buena) sino también razonable (posesión de un sentido de justicia).

Rawls plantea que la teoría de la *justicia como equidad* tiene como finalidad proporcionar una base filosófica y moral que sustente las instituciones democráticas y para esto considera que debe definir las demandas de libertad e igualdad porque éstas están en la tradición de todas las sociedades democráticas modernas, tanto en sus constituciones como en su legislación, y además todos los ciudadanos en estas sociedades tienen algún tipo de comprensión aunque sea implícita, intuitiva, de estas ideas.

En los regímenes democráticos se parte de la idea central de que “los ciudadanos son personas libres e iguales” y este eje estructurador se alinea en la tradición del ‘contrato’ como legitimación de la organización social y del gobierno. Por lo tanto Rawls asume abiertamente esta tradición y explicita su objetivo de presentar una teoría de la justicia “*que generaliza y lleva a un más alto nivel de abstracción la concepción tradicional del contrato social*” (2002a: 17). Propone el contrato como una hipótesis de la razón, como una estrategia argumentativa, no como el ingreso a una sociedad dada o a un gobierno determinado; pretende “*establecer y discutir principios morales que serían aceptables en una situación inicial bien definida por personas racionales* (2002a: 28).

Así reelabora el ‘contrato’ partiendo de una hipotética reunión de individuos en recíprocas condiciones de igualdad (Posición original) que elegirán los principios de justicia que regirán la estructura básica de la sociedad a través de la decisión colectiva. La cooperación *es factible* porque los individuos no son especialmente egoístas ni fuertemente benevolentes y *es necesaria* porque los recursos tienen una escasez moderada y los intereses de los agentes están potencialmente en conflicto.

Asumir una línea contractualista le permite proponer una teoría de la justicia:

- Que distribuya ventajas y cargas de modo aceptable, “razonable”, para todas las partes, ya que en un ‘contrato’ las partes aceptan las condiciones porque encuentran en ellas satisfacción.
- Que subraye la naturaleza *pública* de los principios políticos, o sea conocidos por todos; y más aun una concepción *pública* de la justicia, es decir mutuamente aceptable por todos los miembros, cualesquiera que sean sus posiciones sociales o intereses particulares.
- Que los acuerdos organicen la estructura básica de la sociedad y sus instituciones, sin que impidan que cada persona moral, iguales en dignidad (ser un fin nunca un medio), se desarrolle acorde a su propia idea de Bien.
- Que permita evaluar las condiciones de justicia estructurales existentes en las sociedades democráticas actuales.

Pero como sabe que esta tradición (reconoce especialmente a Locke, Rousseau y Kant) no es homogénea se propone mediar entre la tradición que se funda en Locke y que privilegia la libertad y la tradición que partiendo de Rousseau privilegia la igualdad. Cita a Benjamín Constant (1996:30 y 2002b: 24) para aprovechar su categorización de la cuestión en disputa dentro de esta tradición: asume 'la libertad de los modernos' que se orienta en la línea de Locke y que determina el predominio de la libertad de conciencia y pensamiento, derechos básicos de la persona y la propiedad, y el imperio de la ley (predominio de la libertad civil), y recupera aspectos de la 'libertad de los antiguos' que se alinea con Rousseau en privilegiar la libertad de participación en los asuntos públicos, de formar asociaciones políticas, de ocupar cargos públicos, o sea que plantea libertades políticas iguales. Rawls considera que tanto las libertades civiles como las políticas deben ser resguardadas (1996:326 y ss.) y que una sociedad justa legisla en cada caso para asegurar su equilibrio porque se tiene una concepción de los ciudadanos como personas libres e iguales.

En esta mediación su teoría de la justicia propone una alternativa que evite caer en una libertad e igualdad vacía (crítica a los modernos) sin caer en ninguna forma de totalitarismo o predominio de la comunidad sobre el individuo (crítica a los antiguos) incorporando a partir del principio de diferencia el reconocimiento de la advertencia rousseauiana acerca de que la libertad e igualdad son posibles si ningún ciudadano es "*tan pobre como para ser obligado a venderse*" (1993:L2, cap XI) y que sólo se puede esperar legítimo consentimiento al contrato cuando éste es ventajoso para todos, condición que es posible "*si todos poseen algo*" (1993: L1, cap VIII)

Su inscripción en la tradición liberal, en tanto legitima el principio de que el individuo tiene prioridad ética sobre el Estado, recupera de Kant el concepto de autonomía como definitoria de la persona moral y la idea de racionalidad práctica que permite plantear un punto de vista universalista para justificar los juicios morales. Esto significa que los principios adoptados por el agente no son dependientes de su educación, cultura, dotes naturales, posición social, intereses o inclinaciones, sino que los principios de su accionar son elegidos porque son la expresión de su naturaleza racional y libre, ya que su objetivo es profundizar el concepto

rousseauiano de que la libertad consiste en actuar de acuerdo a una ley que nos damos nosotros mismos.

Encontramos esta influencia kantiana en la descripción de la posición original y el velo de la ignorancia; también en la publicidad de las condiciones acordadas en el pacto ya que el imperativo categórico kantiano exigía que actuemos según principios que estaríamos dispuestos a promulgar como leyes de un reino de fines.

La posición original es una *situación hipotética*, similar al 'estado de naturaleza' propio del contractualismo clásico, en la que los contratantes deberán acordar los principios de justicia para la estructura básica de la sociedad que regularán los acuerdos posteriores, los tipos de cooperación social que se pueden llevar a cabo y las formas de gobierno que pueden establecerse (2002a:24) en una sociedad bien ordenada. La posición original es un *mecanismo de representación* que modela las restricciones razonables (condiciones reflejadas en la simetría de las partes) sobre las justificaciones que pueden usarse para defender los principios de justicia que establecerán las condiciones de la estructura básica (2002b: 125)

Los contratantes (individuos y representantes) son caracterizados como aceptando que:

- Todos son libres (no están determinados por ningún orden moral previo al contrato) e iguales (todos tienen los mismos derechos en el procedimiento para elegir los principios, argumentar, hacer propuestas)
- Todos son capaces de actuar razonable (elegirán principios que puedan ser justificados públicamente, que no fueran autofrustrantes si todos lo cumplen), y racionalmente (no suscribirán acuerdos que no pueden cumplir, pueden ordenar sus fines de forma consistente, están motivados a encontrar los medios para la satisfacción de sus fines)
- Todos tienen *alguna* idea de justicia (pueden confiar mutuamente en que entenderán y actuarán conforme a los principios que acuerden)

- Todos tienen alguna concepción del bien y saben lo que desean realizar pero no son necesariamente egoístas porque reconocen una prioridad de lo justo sobre lo bueno y, por lo tanto, los intereses que exigen la violación de la justicia carecen de valor
- Todos tienen conocimiento del funcionamiento económico y tienen aversión al riesgo situados en una sociedad de escasez moderada, en la cual el conflicto se presentará ante la división de las ventajas sociales pero hay interés de llegar a un acuerdo equitativo para convivir en una sociedad justa.
- Todos están adecuadamente informados acerca de teorías generales que permitan analizar los conflictos (genéticos, ambientales, sociales, etc.)
- Todos están “detrás de un velo de ignorancia” que elimina las diferencias que pueden influir y dar ventajas en la negociación.

El velo de la ignorancia permite situar a las partes simétricamente en la discusión acerca de los principios básicos de justicia sobre los cuáles habrá de estructurarse las instituciones sociales y sus leyes.

Las partes (individuos y sus representantes) desconocen su situación social y económica, sus capacidades naturales –inteligencia, salud, fuerza-, su proyecto de vida y su concepción del bien, y sus características psicológicas. También desconocen las características especiales de la sociedad a la que pertenecen –cultura, nivel de desarrollo, recursos- y las contingencias que les han llevado a oponerse en la discusión. De esta manera se logra poner de manifiesto el carácter práctico que cumple esta concepción de la justicia social porque establece un punto de vista compartido por todos los ciudadanos independientemente de sus convicciones morales, filosóficas o religiosas ya que los pone en la exigencia de elegir entre las teorías de la justicia que se les presenten, aquellos principios con cuyas consecuencias estén dispuestos a vivir independientemente de la sociedad a la que pertenezcan, la generación o la clase.

El ‘velo de la ignorancia’ no tiene implicaciones metafísicas, es una posición que podemos adoptar en cualquier momento cada uno de los ciudadanos cuando razonamos con principios de justicia en un contexto de restricción de la información tal como Rawls ha

especificado. (1996: 49) Garantiza la imparcialidad y los acuerdos ‘razonables’. El velo que Rawls considera es “grueso” ya que cubre los resultados de la “lotería natural” y la “lotería social” tanto como las concepciones del bien de los ciudadanos. Que no pueden esperar que los demás acepten una concepción de la justicia que favorezca a una concepción sustantiva u a otra.

El ‘velo de la ignorancia’ facilita un uso de la racionalidad familiar a Kant estipulando que sólo serán válidas aquellas reglas subjetivas que puedan elevarse a leyes universales. En la universalidad de la norma y de sus consecuencias queda incluido el bien de los demás porque sólo serán elegidas aquellas *condiciones que establezcan la minimización de los perjuicios derivados de encontrarse en la situación más desfavorable* ya que ninguno sabe si ésa es la propia. Así, por ejemplo, como las partes no pueden saber si sus representados pertenecen a una u otra religión o a ninguna, lo razonable será establecer la libertad de conciencia ya que al no saber (por el velo de la ignorancia) si se pertenece a un grupo mayoritario y dominante es irracional apostar a gozar una libertad mayor que la que queda asegurada por la igual libertad de conciencia. (2002b: 147)

Bajo estas condiciones una sociedad bien ordenada (modelo de sociedad democrática que actúa en el sentido de ‘faro orientador’, de ‘comunidad ideal’) sería una sociedad en las que las instituciones, y específicamente las políticas públicas, se han organizado en torno a los dos principios de Justicia que los participantes seleccionan tras un procedimiento de deliberación en esa situación heurística de igualdad y libertad que es la posición original:

1. Cada persona ha de tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertad para todos; Incluido el valor equitativo de las libertades políticas
2. Las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para:
 - a- Mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con un principio de ahorro justo, y
 - b- Unidos a los cargos y las funciones asequibles a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades.” (2002a: 46)

Rawls plantea una jerarquización que permite una interpretación más clara de la aplicación de ambos principios: el primer principio es prioritario al segundo (con lo cual es fiel a la tradición liberal); el 2b, la igualdad de oportunidades, es prioritario con respecto al principio de diferencia y el segundo principio de justicia en conjunto es prioritario con respecto al principio de eficiencia.

Con estas normas de prioridad se logra:

- evitar que no sea posible resignar la libertad de algunos en función del bienestar de la mayoría,
- plantear que la desigualdad de oportunidades será legítima sólo cuando redunde en el aumento de las oportunidades de aquellos que están más desaventajados.
- sostener la mayor igualdad de oportunidades equitativas (distribución de renta y poder) sin dejar de incorporar el principio de eficiencia (la sociedad gana en la suma de ventajas sin que los peor situados resulten más desfavorecidos que en una sociedad igualitaria). Lo justifica diciendo: *“asumimos que la cooperación social es siempre productiva y que sin cooperación no se produciría nada y no habría nada que distribuir”* (2002b:95) En función de esto Rawls rechaza una distribución igualitaria de bienes primarios porque resulta una ausencia de estímulo en un sistema capitalista que no cuestiona y que se justifica en la producción de excedente para distribución. Y dentro de estos límites teóricos considera que una distribución es eficiente *“si no existe una redistribución de estos bienes que mejore las circunstancias de al menos uno de estos individuos sin que otro resulte perjudicado”* (2002a:73)

En el primer principio se refiere a la libertad de conciencia y pensamiento, libertades personales y civiles, de participación política, etc. en el sentido de un sistema de reglas públicas que definen derechos y deberes; es el reino de la libertad negativa en el cual *“no sólo tiene que estar permitido que los individuos hagan algo o no lo hagan, sino que el gobierno y las demás personas tienen que tener el deber jurídico de no obstaculizar”* (2002:32). Esta libertad es igual para todos los ciudadanos aunque las desigualdades de

riqueza, aptitudes o autoridad faciliten a unos más que a otros alcanzar sus objetivos dentro del sistema.

En el punto 2b que corresponde a la igualdad de oportunidades, es donde se plantean alternativas más deseables de lo que la lotería natural, arbitraria e inmerecida, les hubiera facilitado a la mayoría de los ciudadanos. Es importante remarcar que para Rawls "*nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable*" y esta distribución natural no es ni justa ni injusta, lo injusto sería que las instituciones convaliden las contingencias como sucede en las sociedades aristocráticas o de castas. (2002a: 104) En el planteo de una sociedad bien ordenada los contratantes "*deciden aprovechar los accidentes de la naturaleza y las circunstancias sociales sólo cuando al hacerlo sea para beneficio común*" (2002a: 105) Los más aventajados, posicionados detrás del velo de la ignorancia, en situación de imparcialidad, reconocerán que el bienestar de todos depende de un esquema de cooperación social sin el cual ninguno podrá tener una vida satisfactoria y no reclamarán más ventajas para sí de las que ya de suyo tienen, ventajas a las cuales nadie tenía derecho previamente. Por estas razones aceptarán el principio de diferencia como base equitativa para regular la estructura básica de la sociedad.

Rawls aclara que introduce la igualdad de oportunidades para "*corregir los defectos de la igualdad formal de oportunidades –las carreras abiertas al talento–*" y esto implica no sólo que los "*cargos públicos y las posiciones sociales estén abiertas en un sentido formal, sino que todos tengan una oportunidad equitativa de llegar a ocuparlos*" (2002b: 74). Tomaremos especialmente este aspecto al tratar de responder a las cuestiones planteadas en el comienzo del capítulo.

Explicitar que un principio tiene prioridad sobre otro cumple la función de que al ponerlo a prueba en casos difíciles de decisión se da por supuesto que los principios previos están ya satisfechos.

La igualdad de oportunidades al tener prioridad sobre el principio de diferencia, orienta el establecimiento de una estructura tributaria que facilita la inversión en políticas públicas de redistribución de los bienes sociales (sin desproteger la libertad de los individuos) y

maximizando los beneficios a los miembros más desprotegidos. Por eso Rawls señala que el principio de diferencia *“parece corresponder al significado natural de fraternidad: a saber la idea de no querer tener mayores ventajas a menos que esto sea en beneficio de quienes están peor situados”* (2002a:107) Es la *fraternidad*, en tanto ideal de la revolución francesa o la solidaridad como virtud del tejido social que puede mediar en la tensión entre libertad e igualdad.

Plantea la teoría de la justicia como equidad en el contexto de sociedades democráticas liberales y responde a las críticas sobre no reconocimiento de la diversidad cultural definiendo al liberalismo político como *“la concepción que dice proporcionar no sólo una base suficiente sino también la base más razonable de unidad social disponible para los que son ciudadanos de una sociedad democrática”* (2002b:33) y profesan doctrinas comprensivas diferentes pero que pueden coincidir en una concepción política de la justicia. Dado el hecho del pluralismo razonable, todos los individuos poseen una idea definida de bien y organizan sus vidas para concretarlas.

Rawls adhiere a una concepción deliberativa de la democracia en la cual el ejercicio del poder no se legitima sólo con la decisión de la mayoría sino a través de una deliberación pública con argumentos que todos puedan aceptar. La sociedad es descrita como formada por grupos heterogéneos en cuanto a ideas morales (religiosas o filosóficas) y que así orientan sus vidas desde diferentes perspectivas abarcativas (pluralismo razonable) pero pueden y quieren consensuar sobre valores políticos para organizar la vida en común. Vemos que asume la tradición liberal que caracteriza al ciudadano como libre, igual y racional; y la moral individual es una cuestión privada y cada uno debe poder organizar la vida como le parezca.

Considera como propio de la definición de persona razonable la exclusión de los argumentos fundados en las creencias religiosas o filosóficas cuando se discuten problemas concernientes a la justicia política. Más aun supone que dichas personas razonables están dispuestas a conceder que su fe religiosa no es una evidencia y que no debe tener influencia en el tratamiento de las cuestiones políticas fundamentales y la organización de las instituciones. Esto significa que tanto los ciudadanos cuando votan como los grupos cuando esperan apoyo

hacia alguna política deben esgrimir sólo valores políticos públicos; las doctrinas comprensivas que profesan pueden resultarles un apoyo pero es sólo un asunto de conciencia personal.

Rawls plantea la necesidad de alcanzar un *consenso moral*, es decir, un tipo de consenso que no esté basado en un precario equilibrio de intereses partidarios, sectoriales o de grupos económicos y esto se logra cuando las personas razonables hallan razones profundas en el interior de sus tradiciones y creencias (*consenso superpuesto, entrecruzado, traslapado, "overlapping"*), para apoyar la concepción política y los valores que permiten organizar las instituciones y las reglas fundamentales para la vida social. Más aun Rawls sostiene que en el interior de las *doctrinas razonables* que profesan, las *personas razonables* encontrarán en ellas suficientes razones para apoyar la *justicia como equidad* como organizadora de la estructura básica.

Presenta la *razón pública* como "*la razón de los ciudadanos en pie de igualdad que, como cuerpo colectivo, ejercen el poder político final y coercitivo unos sobre otros, al poner en vigor las leyes y al hacer enmiendas a su Constitución*" (1996:205). Y, como ya se dijo al hablar de la necesidad del consenso moral, tiene una función *sustantiva* al establecer los límites a los que debe atenerse la deliberación de los ciudadanos para alcanzar el bien público en el contexto de un pluralismo razonable al cargarla de contenido: la concepción política de la *justicia como equidad* (los dos principios de justicia) que regulará las decisiones. Es la razón pública esgrimida por los funcionarios de gobierno, legisladores y jueces, y el ciudadano (sólo *en tanto votante*), la que legitimará los acuerdos.

Dentro de este contexto teórico Rawls determina un conjunto de bienes necesarios para que los individuos logren cada uno su propia concepción de vida buena y por esa condición los llama *bienes primarios*. Son objetivos porque no dependen de los deseos o preferencias de los sujetos sino que *se infieren* de la concepción política de la persona que es presentada como normativa, y a partir de aceptar la sociedad como un sistema equitativo de cooperación social.

Recordemos que para Rawls un "*ciudadano es aquel que puede ser un participante libre e igual durante toda una vida*" (2002b: 49) O sea que la concepción política de la persona incluye el ejercicio y el respeto por sus derechos y deberes, no sólo una ciudadanía como condición legal

sino también 'virtudes' en el cumplimiento de sus deberes, en la cooperación, para la cual posee las dos facultades morales ya señaladas: 1. el sentido de justicia (entender y obrar según los principios de justicia acordados) y 2. una concepción del bien que orienta su vida pero que se compromete a no usar como argumentos justificatorio en la búsqueda de consenso público, superpuesto. (overlapping)

Hace un listado de bienes primarios considerando que los mismos dependen de las necesidades y las habilidades humanas en las diversas etapas de la vida (nutrición, etc.) considerando que es un listado variable, flexible, y que podrá discutirse la inclusión de otros aspectos como por ejemplo el ocio y la recreación.

Distingue cinco clases de bienes primarios (1996: 177 y 2002b: 91)⁸:

1. Los derechos y libertades básicos (libertad de conciencia, pensamiento, personales y civiles)
2. La libertad de movimiento y la libre elección del empleo en un marco de oportunidades variadas que permitan perseguir diversos fines y que dejan lugar a las decisiones de revisarlos y alterarlos
3. Los poderes y las prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las instituciones políticas y económicas de la estructura básica.
4. Ingresos y riquezas entendidas ambas como medios de uso universal (con un valor de cambio) que suelen necesitarse para lograr un amplio abanico de fines, cualesquiera sea éstos.
5. Las bases sociales del autorrespeto, con lo que entendemos aquellos aspectos de las instituciones básicas normalmente esenciales si los ciudadanos han de tener clara conciencia de su valor como persona y han de promover sus fines con autoconfianza.

Rawls señala que los bienes primarios son escogidos preguntándose qué cosas son consideradas generalmente necesarias como condiciones sociales y medios multipropósito para permitirles a los seres humanos realizar y ejercer sus facultades morales y perseguir sus intereses de orden superior.

Podemos acordar que la ausencia o disminución de los mismos permite identificar quiénes son los menos aventajados en la sociedad. Si bien es cierto que son beneficiosos para

⁸ Los bienes primarios son descriptos con leves variables en cada obra, se recuperó el concepto más explícito de cada redacción.

todos, los bienes sociales primarios resultan más convenientes para algunas personas que para otras, según cuál sea su propia concepción particular de lo bueno (dependiendo de la doctrina comprensiva, religiosa, filosófica o moral a la que adhieren). Y no ocupan el mismo lugar relativo en todas las concepciones de vida; por ejemplo no todos los individuos asignan los mismos lugares relativos a las preferencias por la libertad, el poder de un cargo o el ingreso. Por tanto, aunque pueda ser cierto que los bienes sociales primarios sean medios en general necesarios, de todos modos no son medios igualmente efectivos para desarrollar cualquier plan de vida que los miembros de la sociedad puedan llegar a tener.

Determinar quiénes son los grupos más desfavorecidos permite establecer las políticas sociales acordes al principio de diferencia y a la tendencia a la igualdad que propone la igualdad equitativa de oportunidades. El objetivo de las mismas es sostener que cada ciudadano pueda cumplir su papel de cooperación social y encuentre beneficios en el contrato. El principio sería: *“Los bienes primarios deben ser distribuidos de modo igual a menos que una distribución desigual de uno o de todos estos bienes redunde en beneficio de los menos aventajados”* (2002a:281)⁹

4.3. La igualdad de participación política y de accesos a los cargos en la teoría de Rawls

Detengámonos en el primer principio de justicia que determina las libertades básicas. Rawls aclara que para establecerlas se puede usar un método histórico (reparar derechos y garantías como se encuentran en diversas Constituciones y en la Declaración de Derechos Humanos), o a través de un método analítico infiriendo qué libertades *“proporcionan las condiciones políticas y sociales esenciales para el adecuado desarrollo y el pleno ejercicio de las dos facultades morales de las personas libres e iguales”* (2002b:76)

Como ya hemos dicho opta por una posición liberal y privilegia las libertades civiles por encima de la participación política. Sin embargo se enfrenta a la postura liberal clásica al considerar insuficiente que la *estructura justa* de las instituciones se limite a organizarse estableciendo reglas que no impidan ni limiten el acceso a cargos o posiciones sociales. Esto significa dar cuenta de la insuficiencia de la igualdad formal que se conforma con no establecer requisitos de patrimonio y origen social y supone que el éxito es respuesta al esfuerzo personal. En ausencia de límites legales que discriminen a un grupo social existen, según esta postura, sólo diferencias justificadas por el mérito.

⁹ Las libertades deben ser estructuralmente iguales para todos pero por ejemplo podría justificarse disposiciones para facilitar el acceso a la universidad o a cargos políticos por las minorías; apelando a estos principios.

En cambio Rawls reconoce que en la práctica la libertad y la igualdad formal son insuficientes para lograr una estructura social justa. Pero no lo plantea como restricciones a la libertad sino que entiende que factores como pobreza, ignorancia, falta de información o escasez de recursos en general, son aspectos que limitan *el valor de la libertad* (2002b: 200/1).

No identifica la libertad con el poder efectivo de actuar (o sea no identifica la libertad legal con la económica o la social); diferencia la libertad positiva en términos de autonomía (postura a la que adhiere), de las formas en las que se requeriría una intervención del Estado mucho más completa y paternalista en función de proveer todos los recursos para que el poder de actuar sea efectivo¹⁰. Los recursos distribuidos, según él, son condiciones para asegurar la autonomía del sujeto y que construya su propio programa de vida.

Analicemos el planteo de Rawls acerca del acceso a los cargos públicos y el ejercicio de la libertad política:

“la igualdad equitativa de oportunidades no exige meramente que los cargos públicos y las posiciones sociales estén abiertas en un sentido formal, sino que todos tengan una oportunidad equitativa de llegar a ocuparlos. Para precisar la idea de oportunidad equitativa decimos lo siguiente: suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados.

Igualdad equitativa de oportunidades significa aquí lo mismo que igualdad liberal. Para alcanzar sus objetivos, deben imponerse ciertos requisitos a la estructura básica, requisitos más exigentes que los del sistema de libertad natural. Un sistema de libre mercado debe establecerse en un marco de instituciones económicas a fin de prevenir las concentraciones excesivas de propiedad y riqueza, especialmente de aquellas que conducen a la dominación política. La sociedad también debe establecer, entre otras cosas, iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia.” (2002b:74/5)

El acceso al ejercicio de la igualdad política que Rawls identifica principalmente con el voto en un sistema representativo, pero también la libertad de asociación y la participación en política en tanto acceso a cargos, debe estar ‘protegida’ por una estructura legal que garantice que las

¹⁰ No es lo mismo distribuir educación o remedios para restablecer la salud que vacaciones pagas o mínimo de ingreso garantizado. Rawls apela a ejemplos en los cuales las personas puedan ser o a volver a ser cooperadores.

riquezas y las propiedades que dan ventajas en el área económica no sean también decisorias en el área política. Dicho en términos de Walzer, diríamos que propone que el predominio en un área, es este caso la económica, no determine de suyo el monopolio en las otras, en este caso en la constitución de los marcos legales en manos de una plutocracia.¹¹

La educación de 'calidad', podríamos agregar, a todos los ciudadanos, independientemente de la renta familiar de la que ninguno es responsable, debería ser el reaseguro de que sólo el talento establece la diferencia a la hora de la ocupación de los cargos públicos que tengan influencia en las decisiones políticas y a la hora de disputar las posiciones sociales relevantes (por ejemplo puestos de trabajo en el sector altamente calificado como trabajadores simbólicos de los que hablábamos en el capítulo tres).

La idea que quiere dejar bien clara Rawls es siempre la misma, para que una sociedad tenga una estructura justa debería acordar principios de organización que no dependan de ventajas históricas contingentes o influencias accidentales.¹²

Tomemos en cuenta que dice "*debe de haber aproximadamente la misma perspectivas de cultura y logro*". Recordemos en primera instancia que la igualdad de oportunidad tomaba en cuenta el principio de eficiencia y que en este sentido una educación que buscara iguales resultados de calidad independientemente de las diferencias de capital cultural significaría una inversión en recursos no eficientes ya que no se podría mejorar la situación de los menos favorecidos sin empeorar la situación de los más favorecidos. En esto se juega la equidad, encontrar en cada caso la mejor opción ya que las leyes del marco constitucional no pueden tomar en cuenta las innumerables situaciones particulares (diferentes escuelas en diferentes contextos sociales). No se busca la igualdad en el arranque de la competencia sino una *tendencia a la igualdad* o un mejoramiento de la situación de partida *menos* injusto.

¹¹ "Un bien o un conjunto de bienes es dominante y determinante de valor en todas las esferas de la distribución. ... Llamo a un bien dominante si los individuos que lo poseen, por el hecho de poseerlo, pueden disponer de otra amplia gama de bienes... El monopolio representa un medio de poseer o controlar los bienes sociales a fin de explotar su predominio" (Walzer, 1993:24).

¹² Con respecto a la meritocracia no se discute, en general, que haya una evaluación en el momento de la asignación de un cargo, sino que ésta no dependa de la arbitrariedad de un funcionario y que los procedimientos sean públicos y transparentes. Otro cuestionamiento tiene que ver con cómo se determina quiénes tienen el talento para ingresar en la carrera para alcanzar el cargo, ya que esto depende de cuestiones socialmente construidas.

Sin embargo Rawls insiste:

“El valor equitativo de las libertades políticas asegura que ciudadanos similarmente dotados y motivados tengan aproximadamente una oportunidad igual de influir en la política del gobierno y de alcanzar posiciones de autoridad, independientemente de su clase económica y social” (2002b:77).

Para que haya un ‘valor equitativo de las libertades políticas’ propone que debe haber una distribución diferencial de bienes primarios porque factores como ingreso y riqueza son determinantes en el ejercicio de la libertad política. Sin embargo no toma en cuenta el valor simbólico de los bienes creado socialmente y su valor como productor de subjetividad, no analiza cómo el gozar de bienes predominantes como ingreso y riqueza, empleo elegido (satisfactorio para el sujeto) o cargos de responsabilidad ejercidos por integrantes del medio familiar, configura las aspiraciones de los sujetos. No niega que esto suceda pero no saca de allí conclusiones acerca de intervenciones a ser realizadas por las políticas de compensación “para tender a la igualdad”. Supone que el ejercicio de la vida política es una cuestión que depende de la autonomía del sujeto, y podríamos acordar con esto si no fuera que la esfera de la construcción del *autós* depende de la construcción social de la identidad.

Porque toma en cuenta las desigualdades en la distribución de los bienes primarios entiende que la estructura de justicia debe **garantizar** el valor equitativo de las libertades políticas, para lo cual propone como ejemplo *“la financiación pública de las elecciones, restricciones a las contribuciones de campaña, que se asegure un acceso equilibrado a los medios de comunicación públicos”* (ibidem: 201/2). El planteo es que no deben ser los medios económicos o la educación obstáculos insalvables para el ejercicio de las libertades políticas. Estas propuestas tienen importancia ya en la competencia política (aunque en la práctica puedan ser burladas) pero no considera el punto que planteábamos que es la decisión de los sujetos de considerarse aptos y motivados para ingresar en un proceso de negociación para transformar algún aspecto de su condición de vida¹³.

¹³ Se podría aducir que en todas las épocas hubo movimientos revolucionarios liderados por personas que crecieron bajo situación de dominio y que sin embargo creyeron que podrían transformar sus condiciones de vida y convencieron a otros para lograrlo. Pero el planteo de Rawls tal como lo entiendo es de condiciones ideales, normativas, no de análisis histórico.

En la misma línea de garantizar el valor equitativo de las libertades políticas es que en la definición de los bienes primarios que permiten evaluar cuáles son los grupos menos favorecidos, incluye los poderes y las prerrogativas de cargos y puestos de responsabilidad en las instituciones políticas y económicas. Si los bienes primarios son condiciones sociales para influir en la estructura de justicia de la sociedad, se justifica alguna facilidad compensatoria para que los sectores menos favorecidos puedan acceder realmente a los cargos (por ejemplo, políticas de discriminación positiva de las mujeres en los partidos políticos o de alguna minoría). Esto se sumaría al planteo de acceso a los medios de comunicación masiva y la financiación de las campañas.

El derecho a recibir subsidios o servicios del estado de bienestar (que está implicado en la distribución equitativa de bienes primarios como ingreso y riqueza) debería ser contemplado tanto por el que lo recibe como por el resto de la sociedad como sus propios derechos, como demanda válida. Es decir que ni los funcionarios del Estado ni la sociedad deberían estigmatizarlos, considerarlos dependientes o disminuidos en sus capacidades. Si la sociedad está bien ordenada la distribución de bienes primarios es justa y hace a la equidad del funcionamiento social para la igualdad de oportunidades y para garantizar el igual valor de la igualdad política.

Se podría inferir en sentido fuerte que siempre que se considera la asistencia como un acto de gracia y no de cooperación entre iguales, en cambio de la satisfacción de un derecho para facilitar la participación política, se reconoce a la estructura social como injusta y la ciudadanía plena como mera retórica.

Y más adelante, dice:

“las dotaciones innatas de diversa índole (digamos, la inteligencia innata y la habilidad natural) no son activos naturales fijos con una capacidad constante. Son sólo potenciales y no pueden fructificar al margen de las condiciones sociales; (...) Entre las cosas que afectan a su realización están las actitudes sociales de estímulo y apoyo, y las instituciones que se encargan de disciplinarlas y usarlas tempranamente. No sólo nuestra concepción de nosotros mismos, y nuestras metas y ambiciones, sino también nuestros talentos y habilidades realizados, son un reflejo de nuestra historia personal, de nuestras oportunidades y nuestra posición social, y de la influencia de la buena o mala fortuna.” (ibidem:89)

La estructura social justa en sociedades bien ordenadas debe establecer reglas sociales y económicas para que el ejercicio de la libertad política se pueda ejercer, haya condiciones de ejercicio no sólo en la no discriminación por género, etnia, religión, posición económica, etc. sino que debe haber condiciones sociales en la educación y en los medios de comunicación que favorezcan el desarrollo de las potencialidades que cada ciudadano tenga. No hay inteligencia ni capacidad de liderazgo, ni aspiraciones a ocupar espacios públicos que se desplieguen fuera de contextos adecuados y estimulantes.

En este sentido puede darse el caso en que los ciudadanos hayan recibido una educación de calidad similar, educación que les permite disputar puestos laborales calificados (en el sentido de trabajadores simbólicos), pueden a través de esto haberse insertado socialmente con éxito pero eso no significa que el ambiente en el que se desarrollaron haya estimulado las aptitudes, deseos, y motivaciones que hacen al ejercicio de la política. Un ejemplo claro de esto es la falta de interés en el voto en los países que como EE.UU., lo plantean como no obligatorio, y el desinterés generalizado por la información política aun en países como la Argentina en el cual el voto es obligatorio.

Metas, motivaciones, aspiraciones, requieren de estímulo y apoyo, dice Rawls; y podríamos agregar que en la medida en que las familias y los contextos inmediatos son parte de la lotería arbitraria de la que nos habla, es fundamental el papel de la educación en establecer estos espacios en los cuales las motivaciones, el interés por encontrar lo público en los intereses privados se ejercita ya sea en la escuela, el barrio, el municipio, la nación (dependiendo de la etapa de desarrollo cognitivo-afectivo).

Relacionando las dos citas anteriores vemos que Rawls declara justo el acceso a los cargos que influyen en políticas públicas si acceden los que están *similarmente dotados y motivados*; pero admite que las metas, aspiraciones, etc. dependen del contexto social y familiar. Estos contextos forman parte de la lotería natural así que sólo podrían ser compensadas por una educación sistemática en la participación ciudadana (que desarrolle la autoestima y el

deseo de ocupar posiciones de autoridad y responsabilidad en la solución de los problemas que afectan al grupo) y una *polis* educadora¹⁴ en este sentido.

Y si esto se infiere directamente de las afirmaciones de Rawls, más cierto es que la ausencia de estímulo para tomar conciencia de la importancia de influir en las políticas públicas y alcanzar puestos de autoridad, se ve reflejado con más fuerza en los grupos menos favorecidos, con urgencias diarias de subsistencia y un contexto que no estimula el liderazgo organizado ni desarrolla las 'dotes innatas'.

El lugar que debería ocupar la educación es más fundamental aun en esta época en la medida que otros espacios, como los sindicatos, que servían de aprendizaje de práctica política han perdido prestigio y poder. Recordemos que en Argentina sólo la mitad de los asalariados están en condiciones de contratación legal (en blanco) y a este debilitamiento de los sindicatos se suma el desfondamiento generalizado de las instituciones que afecta tanto a estas entidades como a los partidos políticos.

El riesgo es que esta ausencia de estímulo a *todos* los ciudadanos para el ejercicio de la libertad política, promueva la participación de "*los que tienen hambre de poder y de gloria militar o de los que persiguen estrechos intereses económicos y de clase hasta el límite de excluir casi cualquier cosa. Si hemos de permanecer ciudadanos libres e iguales, no podemos permitirnos una retirada general a la vida privada.*" (ibidem:195/6)

Así Rawls se encuentra entre la libertad de los modernos, privilegiando las libertades civiles y la vida privada, y el reconocimiento de la necesidad no sólo de virtudes políticas sino también de contextos sociales que estimulen el desarrollo de aptitudes, aspiraciones y habilidades en ciudadanos que se interesen y estén dispuestos a involucrarse en las responsabilidades públicas.

Tengamos en cuenta que las virtudes políticas tal como él las describe son aquellas que *facilitan la cooperación entre iguales en la sociedad*, que permiten asegurar a lo largo del tiempo *una estructura básica justa* (ibidem: 193): *cooperación, reciprocidad, confianza mutua*, (ibidem: 180) podríamos agregar las condiciones de comunicación que permiten ingresar a un

¹⁴ Cuando la sociedad está bien ordenada, las instituciones son justas y los ciudadanos formarán su concepción de sí mismos, de sus derechos y obligaciones, de los otros como con-ciudadanos acorde a esa cultura política. (Rawls, 2002b).

consenso entrecruzado (overlapping); sin embargo la participación no es señalada como una virtud.

Rawls dice reconocer esta problemática alertado por el republicanismo cívico al que no considera incompatible con la justicia como equidad y con el cual dice *compartir el ejercicio de la razón pública* (ibidem: 202). Sin embargo, entiende que:

“en una sociedad democrática moderna participar de forma continua y activa en la vida pública ocupa por lo general, y acaso de forma en realidad razonable, un lugar menor en las concepciones del bien (completo) de la mayoría de los ciudadanos. En una sociedad democrática moderna la política no es el centro de la vida como lo fue para los varones nacidos ciudadanos en la ciudad-Estado ateniense.”
(ibidem:194)

Llama la atención que en la propuesta de una teoría de la justicia de tipo normativo que establezca el modelo para evaluar la estructura justa de cualquier sociedad pluralista democrática, se atenga más a una descripción sociológica de las sociedades complejas de fines del s. XX y principios del s. XXI que a un modelo orientador de las prácticas sociales y políticas. Más aun después de haber argumentado acerca de la necesidad de estímulo de las aspiraciones políticas para que no sean sólo aquellos movidos por ambiciones personales los que participen.

En el contexto de su propio discurso es insuficiente aunque necesario que el sistema garantice la no exclusión del sufragio y de los cargos a ningún grupo social ya que esto significaría la restricción en las libertades básicas. Por esta causa apela a garantizar la ‘igualdad equitativa de libertades políticas’; sin embargo esta garantía no parece ‘verdaderamente garantizada’ dentro del planteo teórico.

Plantémoslo de una manera simple, apuntando algunas afirmaciones que creemos probadas:

1. La estructura legal debe garantizar iguales libertades civiles e igualdad equitativa de libertad política para todos.
2. Hay que garantizar el valor equitativo de la participación política porque es el más afectado por las concentraciones de riqueza, aunque nunca se puedan igualar los recursos de todos.
3. Los cargos deben ser otorgados a ciudadanos similarmente dotados y motivados.

4. Los deseos, motivaciones, aspiraciones, e intereses por ocupar puestos de influencia dependen del contexto social y el estímulo de las instituciones disciplinarias.
5. Hay que distribuir condiciones para el desarrollo de estas metas, deseos, ambiciones y que las mismas no queden reducidas a un grupo selecto que siempre está estimulado
6. La educación debe formar ciudadanos en las virtudes de cooperación, confianza mutua, etc. y puede organizarse según un principio compensador de las desigualdades involuntarias.

La conclusión que parece más razonable a partir de estas afirmaciones es pensar en una educación que para organizarse sobre el principio de igualdad de oportunidades, desarrolle dentro de lo que definimos como ciudadanía plena el nivel práctico, especialmente en los grupos menos favorecidos.

Estímulo que no sólo construya autorrespeto (en el sentido en que Smith hablaba de posibilidad de presentarse en público sin vergüenza) sino que además desarrolle capacidades de liderazgo (en quien las tenga) y confianza en su capacidad para influir en las decisiones de la polis.

Es probable que su opción por el modelo liberal clásico en el que la libertad se propone como el espacio de juego de no intervención del Estado y que por lo tanto, la participación política (política partidaria, asociaciones civiles) se supone espontánea y dependiente del proyecto de vida particular, sea el impedimento para definir más claramente la función de la educación. Pero esto sería desconocer 'el ocultamiento' en supuestas dotes 'naturales' de liderazgo de aquellos que desde siempre fueron preparados para ocupar cargos de autoridad y que han construido su identidad en ese rol. Una educación para la participación no 'obliga a participar' ni condiciona la libertad de los individuos sino que se plantea como objetivo del proceso de enseñanza el estímulo de las aspiraciones, de los deseos, de las motivaciones que hacen que las personas se interesen por resolver los problemas que afectan al grupo, ya sea escolar, barrial, comunal, nacional y crean, a pesar del contexto desfavorable, que son dignos de influir en las decisiones, que se sientan habilitados para actuar y hablar, y tengan expectativas acerca de que es posible con su intervención, mejorar la calidad de vida. Estímulos que si entran

en la política de compensación de las diferencias deben atender especialmente a aquellos cuyos contextos sociales son menos favorecedores¹⁵.

4. 4. La función de la educación en la Teoría de Justicia

Analícemos un poco mejor el lugar que Rawls diseña para la educación y veamos si se pueden completar las apreciaciones hechas en el punto anterior a efecto de poder contestar las preguntas planteadas en un principio: ¿Es justo el sistema educativo que no plantea como eje la educación en la participación ciudadana? ¿Cumple con su función de lograr igualdad de oportunidades un sistema educativo que no forma en una ciudadanía plena?

En *Liberalismo Político*, Rawls plantea que la función social de la educación es formar a los niños

“en su papel de futuros ciudadanos y, por tanto, cosas tan esenciales como en que adquieran la capacidad de entender la cultura pública y participen en sus instituciones, en que aprendan a ser económicamente independientes y miembros autosuficientes y sostenedores de la sociedad durante toda su vida, y en que desarrollen las virtudes políticas; todo esto, desde el punto de vista exclusivamente político” (1996:194)

Dicho en los términos en que veníamos planteando las cuestiones, podríamos decir que la educación debe facilitar la inscripción social a través del trabajo y lograr la pertenencia a la sociedad a través del reconocimiento de los códigos culturales, formados en las virtudes que hacen al tipo de vínculos que Rawls propone como políticas: cooperación, confianza mutua, reconocimiento como libres e iguales. Formarlos como trabajadores y personas políticas, no en una teoría moral comprensiva. El término ‘participar’ en las instituciones es muy amplio ya que puede ir desde votar o intercambiar en el mercado y firmar contratos, hasta disputar un cargo o asociarse para modificar la legislación vigente, etc. A lo largo del texto no está especificado el alcance.

¹⁵Ha habido algunos intentos de ‘emponderamiento’ y construcción de liderazgos a partir de educación en ámbitos no formales, en barrios, pero no en las escuelas medias.

La educación cumple una función compensatoria de las desigualdades inmerecidas de nacimiento y de dotes naturales. Esto significa mayor inversión educativa en los grupos menos favorecidos. Por eso dice:

“La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección a la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante algunos periodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares.” (2002a:103)

Como ya ha quedado claro, igualdad de oportunidades no significa nivelar los puntos de partidas ni garantizar los puntos de llegada (equidad presistema e intrasistema de la que hablamos en el capítulo 3) porque esto resultaría ineficiente, sino mejorar las posiciones que los menos favorecidos tendrían en sociedades que no apliquen políticas compensatorias.

En los trabajos de campo¹⁶ se ha visto que estas políticas mejoran la situación de los que están bastante bien ubicados en la carrera social aunque no pertenezcan al grupo más favorecido, los que están en el círculo de espectadores (Villarreal, 1998) que pueden entrar en la competencia y el consumo; mientras que no resulta significativo realmente para los que están excluidos o en los márgenes. Dicho de otro modo: a mayores desigualdades en el inicio de la competencia social, las políticas compensatorias para el logro de concretar la igualdad de oportunidades, obtienen menor impacto transformador de las condiciones del sujeto; de este modo los objetivos de capacitación para disputar un lugar social competitivo, sea empleo o cargo de responsabilidad que influya en las políticas públicas no se cumplen, pero sí las instituciones logran su función de control social¹⁷.

¹⁶ Glazer trae a consideración la evaluación realizada con el nombre de *Efectos duraderos de la Educación Elemental y Compensatoria*, patrocinado por el Ministerio de Educación (EEUU, 1975) que concluía en: A. el servicio educativo complementario para niños mayoritariamente negros e hispanos pobres con bajo rendimiento escolar, resultaba eficaz sólo para aquellos niños cuyo déficit inicial era menor. B. la mejora en el aprendizaje de las matemáticas y de la lecto escritura logradas en el primer ciclo se sostenía en el caso de las matemáticas durante el segundo ciclo pero no en el caso de la lecto escritura cuando la comprensión implica conceptualización de bienes culturales diferentes de la cultura de origen. C. no se sostenían las mejoras facilitando el acceso a la escuela media con probabilidad de éxito. Cfr. Glazer, Nathan. (1992)

¹⁷ Como bien ha demostrado Bernstein, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron la escuela no suprime sino confirma y además legitima las diferencias sociales transformándolas en otras de carácter individual. El sistema educativo logra que las personas reconozcan la cultura dominante y acepten el sistema social y legal tal como está. *“Uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte) provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y arte*

El principio de compensación supone que para que haya un intercambio cooperativo nadie puede gozar de su posición privilegiada sin contribuir a la situación de los otros, por ejemplo través del pago de impuestos progresivos acorde a los ingresos que permita *subvencionar escuelas privadas o estableciendo un sistema de escuelas públicas* (ibidem: 257)

Y los menos favorecidos encuentran en esta compensación una justificación para reconocer el contrato social porque obtienen beneficios que de otro modo no gozarían. Rawls justifica la intervención a través de políticas sociales basadas en la distribución de un mínimo social decente (como planteaba Smith) para que todos los ciudadanos sean miembros plenos de la sociedad (como planteaba Marshall) fundadas en derechos de reciprocidad (ciudadanos libres e iguales cooperadores). Esto no significa que no reconozca que es *políticamente prudente distribuir para evitar la violencia* que es respuesta de situaciones sociales injustas. (2002b:175)

Otra función de la educación según Rawls, es formar a los ciudadanos en el *mutuo reconocimiento de ser libres e iguales* (2002b:88); y por lo tanto tener derechos por esa reciprocidad, o sea saber "*que su vínculo social es su compromiso político público de preservar las condiciones que su relación de igualdad exige*" (ibidem: 179). El vínculo de ciudadanía se define así por ser un vínculo de reconocimiento y en este sentido es válido para la construcción de la identidad social en el sentido que planteábamos en el capítulo dos y en el que esperábamos que la educación construyera sobre este vínculo la identidad que el mundo laboral inestable y cambiante no podía otorgar como lugar social.

Sin embargo en este caso Rawls no lo plantea como un vínculo de participación y esto significa caer en los peligros que ya hemos mencionado al analizar la postura de Marshall: riesgo de pasividad, de ser un mero receptor de los servicios sociales, o de diferentes formas de clientelismo político. Esto significa construir subjetividades tuteladas y no autónomas como Rawls pretende.

populares o todo lo que enseña la escuela de la bruja y el pastor, según expresión de Michelet) y formando un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)"(Bourdieu y Passeron. 1970: 3.2.2.1.3.)

Para Rawls la sociedad democrática no es una comunidad debido al pluralismo razonable que plantea, por eso la pertenencia no puede construirse por procesos de identificación; la función de la educación sería desarrollar las virtudes de tolerancia, cooperación, y respeto mutuo *donde la diversidad pueda florecer en armonía y concordia.* (2002b:46).

En este sentido los recursos para educación no deben apuntar sólo a las capacidades productivas sino también, dice, *para enriquecer la vida personal y social* (2002a: 109). Y la distribución de bienes culturales (apoyo público al arte, la ciencia, los museos, las actuaciones públicas) se justifica porque es vital para la cultura política y la formación de la cohesión social: "*Para el sentido que una sociedad tiene de sí misma, de su historia y para la conciencia de sus tradiciones políticas*" (2002b: 204). La diversidad de expresiones culturales ofrece la experiencia de un espacio 'público' en el que el imaginario de cohesión social se pueda sostener.

Como vimos es posible legitimar a partir de la teoría de Rawls una función compensatoria por parte del Estado de las desigualdades de origen a partir de política educativa. Si esta función se cumple puede decirse que la situación de los menos favorecidos ha sido mejorada con la aplicación de la igualdad de oportunidades y el principio de diferencia que permite una inversión mayor de recursos pedagógicos y económicos (sin perder de vista el principio de eficiencia), en estos sectores para lograr la inclusión social.

Pero tal como veníamos analizando en el punto anterior la teoría de Rawls permite pensar que hay un planteo más exigente que no se agota en la distribución de objetos, y que responde a la garantía de la igualdad equitativa de libertad política. La función de la educación tal como la describe y la función compensatoria de la misma no parecen suficientes para garantizar el estímulo para la participación, el desarrollo de metas y aspiraciones acordes a cargos de autoridad e influencia política y económica.

Si bien Rawls es conciente de que éste es el aspecto más sensible a las desigualdades económicas no plantea una posición fuerte desde el sistema educativo que, si bien no puede producir cambios en la distribución actual de la riqueza, permite aspirar a dar herramientas para

la renegociación pacífica del marco de convivencia social, si es que el reconocimiento mutuo como libres e iguales es realmente un objetivo social.

La función compensatoria sería una actitud 'prudente' políticamente (2002b: 175) para evitar situaciones de violencia social o si se quiere del reconocimiento del lugar social de iguales que teóricamente se acepta. El planteo rawlsiano parte del principio de *cooperación, de mutuo respeto y autoestimación* que subyace a toda sociedad justa y plantea, que la base del respeto y "*las diferencias absolutas y relativas en una sociedad bien ordenada son, probablemente, menos que las que han solido prevalecer*" (2002a: 81) A pesar de la sensibilidad mostrada en la teoría a favor de los menos favorecidos por la lotería natural, en las orientaciones más concretas hay una actitud conservadora del status quo y una tendencia a considerar justo el sistema si por los menos una persona del grupo desfavorecido alcanza alguna posición de autoridad o prestigio.

4.5. Conclusiones provisionarias

En síntesis, las preguntas que orientaban la lectura de Rawls tenían que ver con aspectos internos de la teoría ¿está verdaderamente garantizada la igualdad equitativa de libertad política y por ende el acceso a los cargos públicos? ¿Qué sentidos de la equidad en educación están contemplados en la teoría?, ¿El sentido de igualdad de oportunidades que aplica a la educación satisface el mutuo reconocimiento como libres e iguales, y hace justo al sistema?

Deberíamos decir que la teoría de Rawls puede responder al segundo sentido de equidad que planteamos en un principio; no responde al tercero aunque creemos que se pueden justificar a partir de la teoría misma prácticas y responsabilidades del sistema educativo en este sentido.

1. las aspiraciones, las motivaciones para participar y mejorar las condiciones de calidad de vida podrían tener un efecto motorizante del aprendizaje y de aprovechamiento del conocimiento que la escuela distribuye. Para lograrlo la educación tiene que tener clara orientación de su función política. Si no es así, el planteo se diluye como pasa en los textos de Rawls y la igualdad en la libertad política no se garantiza más que formal o

insuficientemente (se equipara el acceso por lo menos mínimo a los medios de difusión pero no se forman personalidades que aspiren a cubrir espacios de poder). Con lo cual sólo termina siendo una actitud prudente para evitar la violencia.

2. Las garantías políticas como uso de los medios de comunicación, contribuciones transparentes a los partidos políticos, etc. son importantes cuando las organizaciones están funcionando pero no garantizan la participación variada de los ciudadanos en la cosa pública¹⁸ sino que tiende a la reiteración de los sujetos provenientes de los mismos círculos para cubrir los cargos representativos. El ciudadano está visto sólo como elector.
3. El privilegiar el punto de vista de la libertad y no poder garantizar la igualdad equitativa de libertad política hace que el reconocimiento mutuo sea ficticio, se reconocen como individuos pero no acabadamente como ciudadanos.

¹⁸ Los cargos, especialmente los que requieren larga capacitación o condiciones especiales de liderazgo no pueden ser distribuidos universalmente. Todos no pueden ser director de un hospital u ocupar puestos electivos con eficiencia. Y la rotación continua de cargos podría resultar económicamente negativa. (Cfr. Walzer, 1993:145) pero cuando afirmamos que la escuela puede distribuir universalmente oportunidades de involucramiento en la cosa pública pensamos en que hay muchos 'puestos de responsabilidad' en los múltiples proyectos, escolares, barriales, municipales de diferentes niveles que la sociedad civil lleva adelante pero que tienen carácter político y deben ser comprendidos desde ese lugar.

“El eje en la ciudadanía aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica – al menos en terreno simbólico – como sujeto de derechos y, si se encuentra privado de la provisión de los mismos, en sujeto de demanda, pero de una demanda calificada”

Gabriel Kessler

En el proceso político, esta dinámica se alimenta a sí misma, porque la inexistencia de participación de ciertos grupos resulta en la ausencia de opciones políticas atractivas para ellos.

Carlos Nino

5. El caso

5.1.1 Presentación y breve comentario sobre el contexto de promulgación de las leyes: Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y Ley Provincial de Educación N° 11.612 (1995)

La educación se transformó en un eje privilegiado en las agendas políticas de los Estados en la década del '90 en el contexto de decisiones de las nuevas alianzas políticas y económicas. La reforma educativa fue incluida en los debates más generales acerca de la reforma del Estado y el rol que a éste le correspondía en su distribución.

Los organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional tuvieron una función primordial en esta transformación al sugerir medidas a aplicar en el área de la salud y de la educación con la intención de comenzar a corregir el alto déficit de las cuentas fiscales de los Estados deudores, sugiriendo la reducción en esas áreas.

En el documento del Banco Mundial del año 1995 sobre política educativa, surge claramente que la educación debe ser sostenida con la *participación* de la comunidad dado el déficit fiscal y endeudamiento del Estado. En este documento se entiende a la palabra participación como donación de mano de obra y/o de dinero. Se postula en los discursos públicos la muerte definitiva del Estado de Bienestar y se prescribe la descentralización y la delegación de funciones de gestión y de financiamiento a las propias escuelas y a las respectivas comunidades,

como el remedio apropiado para resolver la incapacidad del Estado para sostener una educación pública de calidad.

Se atribuye la crisis del sistema educativo a diferentes factores: El desfinanciamiento al que se lo ha venido sometiendo, la falta de relación entre lo que la escuela enseña y lo que el mundo del trabajo exige, la desconexión entre la escuela y la realidad que la circunda, la diferencia notoria entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico, la falta de respuesta de la escuela a las demandas de los diferentes sectores de la sociedad.

Se podría decir que se ponía en evidencia una ruptura en el contrato original entre la escuela, el Estado y la sociedad ya que ninguno de ellos cumplía con la tarea a la que se había comprometido. El Estado no garantizaba el financiamiento adecuado ni daba a sus habitantes una educación de calidad, la escuela no enseñaba lo que el mercado laboral exigía para hacer a esos habitantes empleables y la sociedad, en la figura de las familias, era acusada de no acompañar responsablemente la tarea de la escuela ni del Estado.

La Ley 24.195 de Educación (1993) y la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 (1995) se promulgan en el contexto de transformación neoliberal encarado por el Dr. Menem (1989-1999) y que se fundó en 3 ejes: la Ley de Reforma del Estado, la Ley de Reforma Tributaria y la Ley de Emergencia Económica (En esta línea se encuentra comprendida la Ley de Flexibilización Laboral aprobada recién en el Gobierno de De La Rúa).

Por la articulación de la Ley de Reforma del Estado N° 23696 y Dto. 562/89 y la de Emergencia Económica N° 23697, y con el objetivo de reducir gastos y lograr la eficiencia y la eficacia en la gestión, se llevan a cabo las privatizaciones de las empresas del Estado y la racionalización administrativa en los organismos centralizados y descentralizados a través de retiros voluntarios, jubilaciones anticipadas, y cierres y fusiones de secretarías, departamentos o dependencias estatales. En Educación, estas medidas se traducen en la transferencias de servicios educativos a las diferentes provincias (acordadas para acceder al Plan Brady) con el objetivo de reducir en 900 millones los gastos del Estado nacional por ese concepto.

En este contexto de profundas transformaciones económicas y sociales que provocaron una profunda crisis en la oferta de empleo, fueron puestas en marcha las modificaciones curriculares correspondientes en medio del escepticismo de los gremios por el contexto economicista antes descrito.

El presente nos encuentra con la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional (2006) y en la espera de modificaciones a las Leyes Provinciales; sin embargo el presente trabajo se remitirá a analizar el *modelo de ciudadano* que se desprendía de las leyes anteriores, o sean la Ley Federal y la Ley de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de establecer los objetivos de enseñanza que los docentes y las instituciones deberían haber cumplido a este respecto. La intención es comparar dichos objetivos con las representaciones que un grupo de alumnos del Polimodal del Partido de San Martín – Provincia de Buenos Aires - tiene acerca de lo que significa ser un ciudadano.

El interés se centra en que estos jóvenes próximos a egresar del nivel Polimodal, han transcurrido su educación formal durante el periodo democrático y más específicamente durante la implementación de las leyes a las que nos referimos. Las inferencias que se puedan establecer podrán iluminar acerca de las previsiones que deban tomarse en la aplicación de la nueva ley con respecto a la formación ciudadana.

El primer objetivo, entonces, es analizar el marco legal preguntándonos cuál es el modelo de ciudadano que las leyes explicitan. El segundo objetivo es dar cuenta de la existencia o no de correspondencia en las propuestas del sistema educativo y las representaciones construidas por estos jóvenes. En el caso en que entre la propuesta del marco legal y los resultados educativos no haya equivalencia, similitud, establecer algunas hipótesis explicativas. El tercer objetivo es preguntarse si el sistema educativo en el circuito en el que transcurren estos jóvenes está cumpliendo con la premisa de igualdad de oportunidades.

La pregunta que está de fondo es la misma que nos acompañó en el desarrollo en el capítulo anterior y que cuestionaba la justicia del sistema educativo que no se centra en la formación de ciudadanos plenos y por ende, capaces de participar en su medio social.

Precisando la cuestión sería: aunque estos jóvenes de clase popular lograran acceder a una educación de calidad que les permitiera desempeñarse en igualdad de condiciones en el mercado laboral, ¿habrían logrado igualdad de oportunidades en la inserción social?, ¿el sistema habría sido justo en la distribución de saberes o sea habría sido capaz de compensar las diferencias producidas por la lotería natural en tiempos de empleos precarios?

5. 1. 2. Análisis del marco legal:

La Ley Federal de Educación fue sancionada el 14 de abril de 1993; su sanción marcó un hito en la historia de la educación argentina porque fue la primera que reguló el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo, excepto el universitario.

Estableció de manera precisa las atribuciones de la Nación, de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires; jurisdicciones que a su vez debían promulgar sus propias leyes acorde a la identidad de su población pero sin contradicción con la nacional. Creó y otorgó un papel protagónico al Consejo Federal de Cultura y Educación como órgano de coordinación y concertación del sistema de educación nacional y por primera vez incorporó normas relativas al financiamiento de la educación que incluyeron la problemática económica en relación a la calidad de la educación y a la equidad del sistema.

Si bien los aspectos de la descentralización del sistema, la financiación, la evaluación o 'control de calidad' de los resultados fueron los temas más discutidos influidos por la problemática de transformación económica, la Ley Federal incluyó cuestiones de fuerte contenido ético como la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades, el rechazo a toda forma de discriminación, el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y enseñar su lengua, la superación de estereotipos discriminatorios en los materiales didácticos y en las prácticas pedagógicas.

A través de setenta artículos separados en doce títulos define desde los principios generales de la política educativa, hasta la estructura del sistema con los objetivos de cada nivel, el reconocimiento de derechos y obligaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa y las metas para la inversión y pautas de financiamiento.

Acorde a nuestro objetivo de dar cuenta del modelo de ciudadanía propuesto nos vamos a limitar a los artículos que satisfacen este concepto. Y para que el análisis no resulte excesivamente reiterativo y en razón de que el caso a ser analizado corresponde a la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires se propone el examen conjunto de ambas leyes, nacional (en adelante LF) y provincial (en adelante LP), ya que hay coincidencias en lo general.

Señalaremos los aspectos que nos parecen más relevantes para los temas que nos preocupan:

Con respecto a los objetivos de la política educativa se indica que la educación tiene como función construir la pertenencia del ciudadano, identidad que se reconoce no homogénea en el sentido de aceptar las diferencias regionales pero con una comunidad de destino propio del proyecto nacional. Existen matices ya que la provincia resalta el federalismo como forma de vínculo con el poder central haciendo honor a su tradición histórica y la integración latinoamericana como proyecto. Ambas declaran adecuarse y tener como finalidad a la democracia republicana: *El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.* (art. 5 a. LF), *El afianzamiento de la soberanía* (art.5 b. LF) y *La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal* (art. 5 c. PF); *El federalismo en el marco de la integración, la soberanía nacional y la integración latinoamericana* (Art. 3 f. LP) y *La democracia en su forma representativa republicana* (art. 3 g. LP);

En ambas se postula al trabajo como eje de la integración social y finalidad educativa de proveer a la inserción a través del mercado laboral. La provincia es más aclaratoria al tomar en cuenta la tensión existente entre los procesos de globalización y las identidades regionales que implican también la producción característica desde la cual cada grupo interviene en el intercambio mundial. Expresa tanto en la Ley Provincial como en el diseño curricular posterior el objetivo de formar en la pertenencia regional y desde esa construcción de la identidad bonaerense, integrarse al mundo. No hay en cambio a lo largo de las resoluciones o expresiones de los responsables políticos una toma de posición acerca de la tensión entre pertenencia nacional o local y formación cosmopolita. Así plantean: *La valorización del trabajo como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo* (art.

5 j. LF) , *El valor del trabajo, la creación y la producción como el camino digno para la realización social de las personas* (art. 3 b. LP) y *El desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, perceptivas y afectivas necesarias para intervenir en las rápidas transformaciones del mundo, integrándolos a los valores que promuevan la convivencia y la identidad humana, preservando la dignidad bonaerense y los regionalismos.*(art. 3 c. LP)

El art. 5 u. LF y el art. 3 t. LP son idénticos al consagrar *El derecho de los alumnos a asociarse, y a que se respeten su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.* En la Ley Provincial se avanza en el art. 21 e. que dice: *"Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema"*. Sin embargo recién en septiembre del 2005, diez años más tarde de la promulgación de esta ley, se reglamentó la organización de los centros de estudiantes que comentaremos más adelante.

El art. 6 LF fija los grandes fines del sistemas: *"El sistema educativo posibilitará, la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente"*.

Asume que la educación debe ser una posibilidad permanente, o sea que la oferta del sistema no debe agotarse en la educación común, haciéndose eco de las propuestas que llegaban de las declaraciones de CEPAL (1992) y que era coincidentes con las tendencias internacionales. Incluye como novedad el dirigirse al hombre y la mujer no ocultando en el sustantivo masculino la historia de discriminación de género y fija como objetivos valores universales, abstractos, que poco nos dicen sobre cómo deben ser las políticas adecuadas. Sin embargo define con mayor claridad que la función educativa se dirige a la formación de ciudadanos protagonistas.

Ser protagonista significa intervenir activamente y tener la capacidad de influir sobre el desarrollo de los procesos sociales y políticos en los que se está presente. Es el asumir 'la voz en la asamblea' tal como lo vimos en la tradición republicana, ya planteado en Aristóteles o en Walzer.

En la vida social se habla de protagonismo para referirse a aquellos individuos o colectivos cuya acción es capaz de tener repercusión sobre la orientación y los resultados de los procesos en los que se interviene (Benedicto y Moran, 2002). Si completamos la idea con los objetivos propuestos para el nivel polimodal y para la formación docente podremos precisar el concepto.

Vemos que propone: *Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano* (art. 9 b. LP) y *Preparar para el ejercicio¹ de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario* (art. 16 a. LF) En la redacción encontramos una disposición a poner en evidencia la opción republicana de la Constitución Argentina y plantear un lenguaje de derechos y deberes que se van haciendo más indispensables cuanto más complejas son las sociedades. En todos los casos se expresa la necesidad de apelar a las cualidades y actitudes de los ciudadanos para poder gestionar sociedades democráticas modernas en las que las demandas de derechos se producen con conciencia de la escasez relativa de recursos y esto implica apelar a la solidaridad intergeneracional, a asumir la responsabilidad de las propias exigencias económicas y de las elecciones personales que afecten a su salud personal y al entorno ambiental. Vemos que la Ley Federal es más explícita que la redacción adoptada por la provincial.

Protagonismo y virtudes cívicas, que se acentúan con los art. 16 b. LF y art. 9 c. LP que definen los objetivos del ciclo Polimodal; son idénticos y dicen: "*Estimular la conciencia del deber para constituirse en agente de cambios positivo en su medio social y natural²*"; en coincidencia

¹ Subrayado nuestro

² ibidem

el art. 19 c. LF y el art. 10 e. LP proponen: "*Formar al docente como elemento activo de participación del sistema democrático*"³. Entendiendo que las instituciones educativas deben adoptar prácticas democráticas en su gestión.

Para enseñar a ser agente de cambio en el medio social y el natural se requiere un docente que valore la participación en las diferentes esferas de influencia de la vida democrática y que tenga experiencia de esa práctica. En principio que la institución educativa como espacio fundamental de socialización presente oportunidades a docentes y alumnos de participar en la organización y de intervenir en la gestión. Las investigaciones han probado que las experiencias de organización y funcionamiento cotidianos de las escuelas tienen en la configuración de la conciencia, las expectativas y el comportamiento de los jóvenes mayor importancia que los contenidos enseñados en las materiales curriculares del área. (Fernández Fnguita, 1986; 1990)

Ser agente de cambio positivo en el medio social y natural, es formarse para comprender la complejidad de las situaciones, identificar los problemas e intervenir en ellos. Hay en este objetivo una profunda integración entre los conocimientos que permiten interpretar y expresar la realidad social y natural, identificar los problemas e idear alternativas de solución, y las capacidades para organizarse grupalmente con la inclusión de todas las capacidades deliberativas que esto implica e intervenir en situaciones concretas sociales y naturales. En ningún momento se restringe a la situación áulica o intraescolar esta función sino que parece estar dirigida a actividades extraescolares como forma de hacer significativo el conocimiento escolar (Aussubel), volver significativa a una escuela que no puede garantizar empleo y formar ciudadanos comprometidos, activos.

La ley en este sentido responde a la tendencia de analizar la realidad de sociedades complejas democráticas y plurales, con una creciente tendencia al individualismo narcisista, en las que se ha ido perdiendo la conciencia personal de la influencia en la vida política y moral. El diagnóstico es que la conciencia extendida de los derechos ha tenido como contrapartida una actitud dependiente que no propone soluciones a los problemas, que no asume la mayoría de edad ciudadana. Contra esta actitud de dependencia pasiva efecto de un Estado paternalista, se

³ *ibidem*

erige la formación de un ciudadano capaz de generar cambios⁴, de ser un interlocutor válido. (Cortina, 1997; 1993) No significa abandonar el reconocerse como sujeto de derechos y demandar por ellos, sino también renovar la conciencia de los deberes como virtudes de aceptación de las diferencias, comprensión del reclamo justo y de los esfuerzo frente a recursos escasos de los que hablamos antes.

Si tomamos los aspectos de pertenencia, status y actividad deseable que nos permitieron construir el modelo de ciudadanía plena (cultural, formal y pragmática) al final del capítulo dos, encontramos que a partir del marco legal que orientó las políticas educativas en la Argentina hasta el 2006 podemos hallar algunas coincidencias con la descripción allí hecha. O sea encontramos referencias a la educación en la pertenencia, el reconocimiento y ejercicio de derechos y aspectos que proponen la educación deseable en la participación. Los aspectos de derechos sociales correspondientes a garantizar el derecho a la educación se encuentran especificados en los capítulos en que las leyes tratan la asistencialidad y gratuidad del sistema en donde los derechos a la salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte son reconocidos para niños y adolescentes (art. 39 y 40 LF y art. 17 y 18 LP). Se especifica su focalización: *“se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema, para las que lo abandonan y para las remitentes”* (LF 40a); *“organizar planes específicos para...” planes asistenciales ya sea educación inicial o Educación especial”* (LF 40b) *“programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos”* en coordinación con las cooperadoras, cooperativas, y otras organizaciones intermedias” (LP 18). En ambas se requiere la coordinación con las formas asistenciales privadas (cooperadoras, asociaciones intermedias, etc) ya que el Estado da por sentado no poder garantizar el derecho ni universalizarlo.

Pero hay que tener cuidado para no construir una imagen utópica de protagonismo cívico, desvinculada de la realidad de la participación en las sociedades contemporáneas. En

⁴ La discusión sobre educación ciudadana se incrementó durante la década de los '90, se generaron proyectos de formación ciudadana activa similares en Estados Unidos, Canadá y toda Europa, aquí tal vez estimulados por el Estatuto de Ámsterdam (1997) y la constitución de la ciudadanía europea que generó su propio debate; tuvo su momento culminante en el año 2005 como el año de la formación ciudadana. Participaron ONGs y las instituciones de educación formal.

efecto, a menudo ciertos discursos sobre la democracia participativa se sostienen sobre la suposición de que, si se cumplen las condiciones institucionales adecuadas, todos los ciudadanos mostrarán un interés activo sobre aquellas cuestiones que entran a formar parte del debate público, lo que les llevará a deliberar entre sí con el fin de encontrar las mejores soluciones y, posteriormente, a implicarse en la realización de la decisión adoptada. (Torres, 2001) Esta no es una conducta espontánea y es por eso responsabilidad de la política educativa el formar este modelo de ciudadano, tal como sostuvimos en los capítulos anteriores.

Si bien no adoptamos una imagen utópica de una participación que probablemente nunca existió y que pertenece a una *Edad Dorada*, consideramos con Nino (1997) que es posible seleccionar mecanismos que no absorban todo el tiempo libre de los ciudadanos y que, requerir esto no es adoptar un modelo perfeccionista ya que se puede comprender el Estado democrático como un bien público en el cual los intereses de todos están comprometidos. Además, es claro, que la inexistencia de participación de ciertos grupos hace que sus preocupaciones no lleguen a la discusión. Especialmente nos preocupan los jóvenes de los sectores más desfavorecidos pero que han quedado en esta franja intermedia: fuera de los programas asistenciales y fuera de las redes sociales garantizadoras de trabajos decentes.

5.1.3. Breves comentarios sobre el Diseño Curricular.

El diseño curricular es entendido como la formulación del conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones que enmarcan el trabajo escolar, por lo cual el objetivo es comprobar si la formación de un ciudadano pleno con relevancia del aspecto activo señalado en la Ley Federal y la Ley Provincial se encuentra en él. En esta instancia se renueva el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades en la formación y una distribución equitativa del conocimiento. (Marco General Diseño Curricular)

De tal manera que al currículum le son inherentes dos cuestiones fundamentales: por un lado las orientaciones de la labor institucional y del docente en la práctica educativa diaria y, por el otro las intenciones para la formación del hombre. Esas intenciones están enmarcadas en una sociedad pluralista pero con una fuerte intención de respetar y considerar el bagaje cultural que

identifica a los bonaerenses, dentro de un contexto argentino y mundial. *“El hombre bonaerense es autor de su propia historia y, no permanece al margen del destino común de sus congéneres, sino que su obra se engarza en la trama de la historia colectiva a la cual pertenece y modifica con su acción.”*(Marco Diseño Curricular...)

“Los valores, en tanto son construidos socialmente y cobran realidad en la cultura, crean el marco de convivencia para una comunidad de personas y conforman los fundamentos de una nación.”(Diseño Curricular) Define el acto de valorar y la internalización de los valores *“con una toma de posición, una actitud ante las personas, sus circunstancias y los objetos involucrados, es decir, un compromiso.”* Comprometerse con los valores que se adoptan implican una actitud activa pero no apela a la ciudadanía sino al hombre en general.

El marco del diseño curricular define el concepto de enseñanza, de aprendizaje, de educación y conocimiento pero no hace ninguna referencia a derechos, deberes o definición de ciudadanía; sólo señala dos aspectos: el compromiso hacia los valores construidos socialmente y que funcionan como marco de la convivencia, y presenta a la organización interna de la escuela como un espacio que *“promueva ámbitos de participación democrática, con canales abiertos a la tarea compartida y a las decisiones consensuadas”*, y en el cual se da la creación de proyectos *“que le darán identidad, capacidad de autogestión pedagógica e inserción social.”*

No hay ningún tipo de explicitación sobre los proyectos ya que los mismos pueden referirse a convenios con empresas, actividades solidarias, artísticas o deportivas y siempre cumplirían con la propuesta. La participación democrática apunta a la gestión de las instituciones, que consideramos indispensable, pero insuficiente en el contexto de este trabajo.

5.1.4. Expectativas de Logro en el Espacio Curricular de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana

En las Expectativas de Logro están implicadas las capacidades a desarrollar, esto es, potencialidades que necesitan desplegarse, y los contenidos mediante los cuáles éstas se desarrollan. En ellas se expresa qué se espera y hacia dónde se dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y las

estrategias didácticas adecuadas, las Expectativas de Logro son metas mínimas a las cuáles arribar. Si bien el espacio tiene asignadas dos módulos en la organización curricular de primero y segundo año del polimodal de todas las orientaciones, es considerado transversal o sea que orienta a todas las actividades escolares (organización escolar, relación docente-alumno, relación escuela-sociedad, etc.) y a todos los otros espacios porque son formativos de las personas y de su forma de convivencia. Esto no es óbice para que el espacio curricular de Formación ética y ciudadana y Derechos Humanos no cumplan un papel sistematizador importante como espacio de reflexión teórica, pero la construcción de las representaciones que alumnos y docentes tienen sobre el modelo de ciudadanía plena excede en mucho el espacio curricular de estas asignaturas.

A continuación aparecen extraídas las Expectativas de Logro de primero y segundo año de Polimodal que hacen referencia a la concreción de la vida en democracia y a las indicaciones acerca del modelo de ciudadano que se espera formar. Responden a la educación en criterios para evaluar críticamente y sostener fundadamente las posiciones adoptadas; apunta a cualidades personales y aceptación de las prácticas democrática como forma de convivencia y hace referencia a la participación ciudadana pero no define claramente el rol, así como aparece redactada puede limitarse a la práctica política del elector en las democracias representativas.

Veamos:

- Identificación de distintas concepciones de moralidad, ética; y valoración del aporte de las mismas en las decisiones morales personales.
- Comprensión del concepto de justicia y fundamentación de los distintos criterios de justicia social.
- Reconocimiento de la responsabilidad individual, social y política en la defensa de los derechos.
- Valoración de la democracia como sistema de realización humana.
- Adhesión a los valores que legitiman la democracia como sistema de gobierno.
- Participación política como ciudadano responsable en una comunidad democrática.

5.2.1 Análisis del caso: cinco escuelas polimodales del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires

5.2.1.1 Marco metodológico

Se realizó una encuesta de respuestas cerradas y abiertas, a alumnos de Segundo y tercer año polimodal (total: 270) del Partido de San Martín – Provincia de Buenos Aires durante el año 2005.

La muestra no es probabilística, no es posible calcular a través de ella errores de estimación de parámetros pero resulta de utilidad como orientadora del análisis y no tiene pretensiones de generalización ni pretende ser representativa de los estudiantes de la provincia.

Sin embargo la muestra es significativa porque responde a una variedad de situaciones institucionales: dos escuela privadas confesionales (parroquiales), una escuela privada laica y dos escuelas estatales; con respecto a las modalidades una responde a la orientación en Gestión Económica, dos en Ciencias Naturales, una en Humanidades y Ciencias Sociales y una con orientación Técnica en Producción de Bienes y Servicios.

Las tres escuelas privadas cuentan con el cien por ciento de subvención estatal, y un nivel de pago de cuota o de cooperadora del 50%, con un alto número de becados y de autobecados.

Las cinco escuelas a pesar de estar localizadas en zona urbana céntrica o cercana al centro del Partido, coinciden en atender a población que en un porcentaje muy alto proviene de barrios carenciados o asentamientos como ser: La Rana, La Tranquila, 9 de Julio, Loyola, La Cárcova y la población que se asienta en el Cinturón Ecológico, ubicado en la periferia del partido de San Martín. La muestra es sesgada pero posible de ser interpretada cualitativamente como caso testigo de las escuelas del conurbano bonaerense, ya que atienden a población que se corresponde en sus características con el porcentaje mayoritario de la población de la región.

Las cinco escuelas habían firmado convenio con el Ministerio de Educación de la Nación para formar parte de un Proyecto de Apoyo de Mejora de la Escuela Media⁵ elemento que las muestra, en principio, preocupadas por la calidad.

Tomar un caso ubicado en la provincia de Buenos Aires, especialmente en el conurbano, era significativo ya que esta provincia tiene más de un tercio de la población de la Argentina según el Censo del 2001, y en las aulas de los partidos del conurbano se educa un poco menos del tercio de los alumnos de escuela polimodal/media de todo el país.

⁵ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Marco de aplicación Resolución C.F.C y E. N°2176704 de la Resolución Ministerial N°112/05 y del Convenio Marco N°69/05

División político-territorial	Total	Tipo de educación			
		Comun*	Adultos	Especial	Artística
Total País	10.627.091	9.890.037	625.495	78.797	32.762
Buenos Aires	3.876.918	3.580.005	255.266	30.842	10.805
Partidos del Conurbano	2.345.425	2.179.310	146.854	14.914	4.347
Buenos Aires Resto	1.531.493	1.400.695	108.412	15.928	6.458

División político-territorial	Total	Nivel / Gdo de enseñanza						
		EGB 1 y 2 / Primario			Polimodal / Medio			Superior No Universitario
		Inicial	EGB 1 y 2	Primario	EGB 3	Polimodal	Medio	
Total País	9.890.037	1.324.529	4.526.121	157.842	1.826.419	1.143.672	402.320	509.134
Buenos Aires	3.580.005	577.379	1.577.421	-	756.708	546.440	758	121.299
Partidos del Conurbano	2.179.310	329.222	973.595	-	462.935	349.542	86	63.930
Buenos Aires Resto	1.400.695	248.157	603.826	-	293.773	196.898	672	57.369

Fuente: Relevamiento Anual 2005.⁶

Como sostiene Filmus (2001) después de reconocer el nivel de deterioro del empleo, su tendencia a la informalización y a la precarización y a la distribución cada vez más desigual del ingreso, nos enfrentamos a la paradoja siguiente:

“los sectores de educación superior se ven favorecidos por el proceso de polarización del trabajo, al casi monopolizar los mejores empleos que surgen de las nuevas condiciones económicas, el proceso de globalización y la introducción de nuevas tecnologías y modelos productivos. El Estado, por su parte, ha abandonado las políticas universales de sostenimiento de la ocupación plena, pero ha comenzado a desarrollar distintas estrategias focalizadas (como el Plan Trabajar, el Proyecto Joven, etc.) que intentan generar paliativos para las situaciones de mayor pobreza y falta de trabajo. De este modo, los egresados de la escuela secundaria han quedado en el medio y no se visualizan estrategias del Estado o tendencias del mercado que permitan atender a su situación particular.” (íbidem: 105)⁷

⁶ Relevamiento anual estadístico 2005. (noviembre / 2006). <http://diniece.me.gov.ar/documentos/anuariocompleto>

⁷ Subrayado nuestro

Además de los planes orientados al trabajo señalados por Filmus, los planes focalizados *en educación*, como ya hemos dicho, fueron pensados para aquellos que se ‘desgranaban’ del sistema de la educación común y para los cuales se pensaban instancias de reinserción para cumplir con la garantía del Estado del Derecho a la Educación.

La tendencia estudiada con los datos del año 2005 (publicados en noviembre 2006) muestra que, de los jóvenes matriculados en el nivel polimodal, cuarenta y dos de cada cien tiene muchas probabilidades de no terminar el ciclo, especialmente los pertenecientes a los grupos más desfavorecidos.

Pero si observamos los datos relevados por el Ministerio de Educación sobre la matrícula del año 2005 (datos de noviembre 2006), vemos que la matrícula de nivel medio/polimodal representa un tercio de la matrícula de EGB 1 y 2, con lo cual representa una diferencia comparativa ya sólo pertenecer a este grupo.

La población que nos ocupa y que está representada por estos doscientos setenta jóvenes pertenece a esta franja que a pesar de su pertenencia a grupos desfavorecidos han logrado sostenerse aun dentro del sistema educativo común. Esa es la razón por la cual en algunos cursos de tercer año de polimodal encontremos que la encuesta se realizó a catorce o dieciséis alumnos; es que en algunos colegios más que en otros el desgranamiento entre los matriculados en primer año y los años subsiguientes es muy considerable.

La población estudiada es la que según las estadísticas tiene más posibilidades de engrosar las filas de los desempleados o de lograr empleos precarios porque, más allá de las capacidades construidas, carecen de las redes que provee el capital social⁸ de clase media y alta para lograr empleos decentes.

5. 2. 1. 2. Informe y análisis de los resultados de las encuestas (anexo II)

A través de las diferentes preguntas intentamos reconstruir aproximaciones a la imagen de sí mismos que poseen los estudiantes, dando como supuesto que estas representaciones

⁸ cfr. También Hopenhaym y Ottone (2000); Tenti Famfani (2004); Tokman (2004) sobre la equidad postsistema y las filiaciones sociales que garantizan empleos bien decentes.

actuarán como posibilitadoras o limitantes de su inserción social tanto en su búsqueda laboral como en el derrotero posterior en el caso de que la inserción sea precaria. Partimos del supuesto de que las representaciones construidas en la escuela contribuyen a configurar cierta dinámica en sus estrategias futuras y establece los límites de las aspiraciones. Como recuerda Filmus:

“El sentido de los límites es la anticipación práctica, en gran medida inconsciente, de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia social educativa, y se expresa en premisas negativas del tipo ‘este trabajo no es para mí’ o ‘no nací para la universidad’ o más positivas como ‘soy líder por naturaleza’” (2001:154)

La experiencia escolar y social contribuye a que las representaciones de los alumnos se presenten a sus conciencias como características ‘naturales’ que condicionan sus desempeños y sus metas reproduciendo el lugar social para el que estaban destinados; es lo que suele llamarse la *ideología del don* que justifica la distribución meritocrática ocultando la desigualdad de oportunidades de origen.⁹

Para ubicar socioeconómicamente a los jóvenes de la muestra hemos utilizado la información dada por las instituciones acerca de sus lugares de residencia y la información recabada a través de entrevistas con directivos y docentes a cargo de los grupos. Los resultados de las preguntas uno y dos confirman este diagnóstico al ser representaciones sociales acordes a jóvenes de clase popular.

La presente encuesta se realizó en función del *Proyecto de Apoyo al mejoramiento de la Escuela Media* del cual las escuelas eran parte y del que se adjunta el proyecto enviado por el Ministerio de Educación de la Nación en el Anexo III. La convocatoria para presentación ofrecía tres ejes como alternativa:

- Eje 1: Las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Eje 2 Las transformaciones socioculturales y tecnológicas, y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas.
- Eje 3: La transformación y/o innovación en los modelos institucionales.

⁹ Cfr. Bourdieu y Passeron. 1973, 1977.; Tenti Fanfani, 2004 ; Fernández Enguita 1995.

Estas cinco instituciones de nivel polimodal aceptaron participar si el proyecto se elaboraba sobre el eje 2 y eso significaba reconocer una necesidad de actualización en la incorporación de nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (TICs) en las prácticas pedagógicas y en relación a la necesidad de facilitar competencias que permitan insertarse en la complejidad laboral actual. (ver desglose de sugerencias enviadas por el Ministerio para la comprensión del eje 2 especialmente en el punto 3.2).

Podríamos en principio adelantar que el programa que fue pensado para compensar la calidad educativa de la franja de los más desfavorecidos dentro de los que se han podido sostener dentro del sistema común de enseñanza tiene en cuenta, fundamentalmente, la inserción a través del trabajo gracias a una mayor comprensión de los entornos productivos y con el objetivo de que las escuelas ayuden a construir redes sociales postsistema. Estos objetivos no serían objetables si los mismos estuviesen encuadrados en un proyecto de construcción de ciudadanía; al no ser éste el caso, pude ser sospechado de reproducir la mera adaptación al sistema productivo.

El proyecto fue elaborado por el Instituto Santo Tomás de Aquino (DIPREGEP 4269) que es una institución Terciaria de formación docente y Técnica privada laica. Este contexto de trabajo fue posibilidad de ingreso a las instituciones de nivel polimodal y al intercambio con los docentes responsables del proyecto en cada establecimiento.

La muestra (cuadros 1, 2, 3 y 4)

La muestra corresponde a doscientos setenta alumnos de segundo y tercer año del polimodal, la toma se realizó en abril del 2005, en el comienzo del año. Los de segundo año habían tenido un curso de Formación ética y Ciudadana completo y los de tercero, los dos cursos completos acorde al diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Como los grupos pertenecían a orientaciones diferentes (ciencias sociales, naturales, técnica y gestión económica) se esperaba que la orientación no fuese determinante de las representaciones construidas.

Como se observa en el cuadro 3, la distribución por sexo no es pareja en todos los colegios pero esto se equipara en la muestra total ya que encontramos un 48,3% de mujeres y un 51,7% de

varones. Si no contáramos la escuela técnica habría un 40% más de mujeres cursando el polimodal. Sólo el 2,5% de los alumnos nació en otro país.

Trabajo: (cuadros 5, 6 y 7)

Del total de los alumnos encuestados el 17,0% dice trabajar, mientras que el 81.5% no trabaja. De los 46 alumnos que trabajan 17 son mujeres (37,0%) y 29 son varones (63,0%). De los encuestados que sí trabaja la mayoría (43.5 %) lo hace con una carga horaria que oscila entre las 16 y las 25 horas semanales.

Los especialistas (Gallart, 1995, 1997, 1998; Filmus 2001) sostienen que si bien no se hay evidencias de un secuencia que indique inicio laboral/abandono de estudios, lo que se da muy marcadamente es la ocupación en empleos precarios, con una alta rotación, que no requieren calificación alguna para su realización; y el marco de informalidad en que se desempeñan no redunda en la adquisición de habilidades relevantes para una carrera laboral posterior, no los vuelve más competitivos.

Pregunta 1: Imagen de futuro (Cuadros 8 y 9)

La pregunta 1: *Pensemos en un futuro cercano ¿Dentro de tres años que te imaginás estar haciendo?* Se codificó a posteriori debido a que fue una pregunta abierta en la que los encuestados pudieron expresarse libremente y con sus propias palabras. Se codificaron las respuestas con las siguientes categorías:

1. Estudiar una carrera universitaria y trabajar
2. Estudiar un terciario y/o tecnicatura y trabajar
3. Trabajar
4. Estudiar
5. Estudiar y trabajar
6. Estudiar una carrera universitaria
7. Estudiar una carrera terciaria
99. Ns/Nc

Las respuestas que entraron tanto en las categorías 1 y 2 como la 6 y 7 son aquellas en las cuales el encuestado respondió de manera específica, es decir que fue más preciso en los estudios superiores que quería realizar, como por ejemplo *“Estudiar para veterinario y aparte trabajar para mantener mis estudios”*. Las categorías 4 y 5 son para aquellas respuestas más vagas, es decir que no expresaban de manera precisa un proyecto hacia el futuro sino más bien una idea general, como por ejemplo: *“Seguir una carrera que me guste y trabajar para poder mantenerme”*. La categoría 99 Ns/Nc queda reservada para aquellos que o bien dejaron en blanco esta pregunta o respondieron que no sabían: *“No sé”* o lo que escribieron no responde a la pregunta formulada: *“Ser alguien con derechos y ser responsable”*, cabe destacar que el porcentaje de respuestas de esta categoría no es significativa, representa sólo el 2,6% de los encuestados.

El mayor porcentaje se registra en la categoría 5 *“Estudiar y trabajar”*: 29,3% del total, esto es un indicio de lo que autores como Dubet y Martuccelli (1997) han señalado en sus investigaciones, los chicos de las clases populares participan del mismo modelo de excelencia escolar y de los estudios largos al igual que los chicos de clase media y alta pero en este caso sus ambiciones son mucho más vagas y más *“ideológicas”*, distantes de la experiencia.

Si observamos la distribución por sexo podemos ver que son más los varones que proyectan sólo trabajar al terminar el polimodal (30,2% del total de varones) que las mujeres (20,8% del total de mujeres) y que por lo tanto son más las mujeres que se ven realizando algún tipo de estudio superior al terminar el colegio. Hay que destacar que dentro del grupo de chicos que se ve sólo trabajando dentro de tres años son mayoría los chicos de la EET N°1 (Colegio en el cual de 57 alumnos encuestados sólo 3 son mujeres), que salen del polimodal con una formación técnica en electrónica, este grupo representa el 41,5% de todos los chicos que desean sólo trabajar.

Pregunta 2, 3 y 7:

Características que poseen y que creen que les facilitará conseguir trabajo. (cuadro 10)

Aspectos de la personalidad que consideran que son los más apreciados por los empleadores (cuadro 11)

¿Cuántas probabilidades crees que tendrás de trabajar en lo que deseás? (cuadro 21)

Las tres opciones más elegidas del cuadro 10 fueron: *Responsable* 17,7 % de las respuestas (lo que quiere decir que la eligieron 54,0% de los encuestados), *Trabajador* 15,1% (46,0% de los encuestados) y *Buena Presencia* 11,9 % del total de respuestas (36,2% de los encuestados).

Si lo analizamos dividiendo las respuestas por sexo nos encontramos con que hay una diferencia en la característica elegida en tercer lugar, mientras el 43,4 % de las mujeres eligieron *Buena Presencia* como una de las características que poseen y que les facilitará conseguir trabajo, sólo el 29,6% de los varones eligió esta opción; entre ellos la tercera característica más elegida fue *Capacidad de Aprendizaje* con un 31,1%, mientras que entre las mujeres esta opción sólo contó con el 22,5%

Debemos tener en cuenta que las características que definirían trabajos que tiene más prestigio social fueron las opciones menos elegidas: *Dinámico* 1,2 % del total de encuestados eligió esta opción, *Emprendedor* 2,0%, *Capacidad de Trabajo en Equipo* 2,0% y *Ambicioso* 2,0% . No habiendo diferencias entre varones y mujeres.

Estas respuestas muestran coincidencias con las investigadas por Filmus (2001). Éste comparó las autocalificaciones de jóvenes de clase alta y de clase popular frente al trabajo, y la muestra que estamos presentando responde a las representaciones de clase popular. Esto es significativo por dos razones: en principio confirma nuestra ubicación socioeconómica de los jóvenes para la cual contábamos sólo con el relato de las instituciones y los docentes entrevistados y los domicilios consignados en los registros escolares. Además estas representaciones van a delimitar la búsqueda y las aspiraciones que los jóvenes tendrán en el mercado de empleo.

Si observamos el cuadro 3 donde se les pide que señalen cuáles son las cualidades que consideran más apreciadas por el empleador, las respuestas repiten las cualidades que la mayoría dice poseer: *trabajador* 16,6 %, *responsable* 16,3% y *buena presencia* 14,9 % .

Si lo comparamos con las respuestas de la pregunta 7 (cuadro 21) encontramos razonable que se muestren optimistas frente al deseo de encontrar el trabajo deseado (87% cree probable, muy probable o seguro el poder trabajar en aquello que desean).

Esto se suma a los dichos de sus docentes que no daban cuenta espontáneamente de la crisis del trabajo aun para personas con educación media, a menos que se les preguntara directamente sobre ello. En el imaginario de los docentes de estos jóvenes el terminar el polimodal representaba asegurar la inserción social a través del trabajo y consideraban que la vulnerabilidad social respondía sólo a la falta de educación. Si se les preguntaba específicamente reconocían el problema de la falta de garantía que la escuela podía ofrecer en una situación lejos del empleo estable y con alta tasa de precariedad pero no lo relacionaban con sus alumnos como peligro directo.

Pregunta 4 y 5

En la pregunta 4 (cuadro 12 y 13) se les pidió a los alumnos que eligieran 4 competencias que consideraran que son las más apreciadas por el empleador de una lista de 12. Las cuatro más elegidas fueron: *Computación* (ser usuario competente de procesador de textos, Access, Excel, Power point y de Internet) elegida por el 77,4% de los encuestados; *Inglés* (lectura, escritura y habla de uso social y/o técnico) elegida por el 70,4%; *Capacidad de expresarse de forma oral y escrita adecuada al contexto comunicativo* elegida por el 43,3%; y *Capacidad para resolver problemas* elegida por el 34,8% del total de encuestados. Estas cifras indican que aunque hubo gran coincidencia en torno a competencias como Inglés, Computación y Capacidad de expresión el resto de las opciones contó con un nivel parejo de elección, destacándose como la competencia menos elegida la *Capacidad para elaborar informes* que sólo fue elegida por el 14,4% de los encuestados.

Los datos acerca del orden que los encuestados atribuyeron a sus elecciones (Cuadro 14) no nos dicen mucho más que los datos analizados en la pregunta anterior ya que como se observa en los porcentajes de la 1º Competencia es Inglés la opción más elegida, Computación es la más elegida como 2º y 3º lugar en orden de importancia y en el cuarto lugar los

porcentajes están tan repartidos que ninguno llega al 20% por lo que podríamos coincidir en que las opiniones de los encuestados a este respecto no es uniforme. Además hay que agregar que en los resultados de esta pregunta puede estar actuando un error cometido en el momento de formular la pregunta: como se puede observar en la mayoría de las encuestas analizadas los encuestados, suponemos, no respondieron la consigna de ordenarlas de la más a la menos importante ya que la mayoría respetó el orden en que aparecían las opciones en la pregunta anterior, de esta manera Inglés es la opción 1 en la pregunta 4 y la opción calificada como la 1º en orden de importancia en la pregunta 2.

Para la competencia más elegida: Computación - cuadro 15- (ser usuario competente de procesador de texto, Access, Excel, Power point, y de Internet) sólo el 13,3% de todos los encuestados manifestó no poseer esta competencia, lo que representa el 17,2% de los alumnos que eligieron esta competencia en la pregunta 4. Del total de encuestados el 22,2% dice haber adquirido esta competencia fuera de la escuela (el 28,2% del total de los que la eligieron en la pregunta 4) y el resto manifiesta haberla adquirido total o parcialmente dentro de la escuela.

Si analizamos la competencia elegida en segundo lugar: Inglés –cuadro 16- (Lectura, escritura y habla de uso social y/o formal), veremos que a la pregunta de dónde la adquirieron de nuevo tiene gran relevancia el porcentaje de alumnos que manifiestan haber adquirido estos conocimientos únicamente dentro de la escuela 42,2% del total (58,9% de los que eligieron esta competencia en la pregunta 4) y representan un porcentaje menor los que dicen no haber adquirido esta capacidad, 12,2% del total (16,3% de los que la eligieron en la pregunta 4).

Es significativo el escaso porcentaje de jóvenes que reconocen que estas competencias son necesarias para la inserción en el mundo laboral actual y que son concientes de no haberlas adquirido.

La competencia elegida en tercer lugar en la pregunta cuatro fue *Capacidad de expresarse de forma oral y escrita adecuada al contexto comunicativo*. En este caso (cuadro 17) de nuevo es preponderante el porcentaje de alumnos que manifiestan haber obtenido esta competencia en la escuela 29,9% del total de encuestado, que representan el 63,2% de los

alumnos que eligieron esta opción en la pregunta 4. Sólo el 3, 7% (8,5% de los que eligieron esta opción en la pregunta 4) manifestaron no haber adquirido esta competencia en ningún lugar.

Por último la competencia elegida en cuarto lugar fue *Capacidad para resolver problemas*. En este caso nos encontramos ante resultados diferentes, del total de alumnos que eligieron esta opción en la pregunta 4 sólo el 27,7% (11,1% del total de encuestados) manifiesta haberla aprendido en la escuela mientras que el 41,5% de los que la eligieron dicen haberla adquirido fuera de la escuela. De todas maneras aunque las cifras en porcentajes parecen marcar una clara diferencia si lo analizamos en cantidad de alumnos podemos observar que la diferencia no es tal: mientras 30 alumnos dicen haber adquirido la capacidad para resolver problemas en la escuela, 39 dicen haberla adquirido fuera, 15 opinan que la adquirieron tanto dentro como fuera de la escuela y 10 que no la adquirieron en lo absoluto, o sea que de los que dicen haberla adquirido más de la mitad considera que lo logró en la escuela.

Hay una preponderancia en el juicio positivo a la función de la escuela como soporte de la construcción de las capacidades que son valoradas según su imaginario en el mundo del trabajo. Aquí se repetiría lo que aparece en otras investigaciones (Gallart, 1997) en las que se observa que los adolescentes de clase popular tienen una valoración positiva del sistema escolar ya que éste es visualizado como un canal válido de movilidad social y para insertarse en el mundo laboral. Aunque no han pasado por los circuitos de mayor calidad del sistema, como no tienen referencias familiares o del entorno inmediato para comparar críticamente, sostienen la valoración positiva sobre la escuela basada más en las representaciones sociales que en su propia experiencia.

Pregunta 6: trabajo deseado

Al igual que la pregunta 1, la pregunta 6: *¿Qué tipo de trabajo te gustaría realizar cuando termines de estudiar?* Se planteó como una pregunta abierta para que los encuestados puedan manifestarse con sus propias palabras y se procedió a codificarla posteriormente a la recolección de los datos.

Se codificaron las respuestas con las siguientes categorías:

1. Profesional universitario
2. Técnico
3. Empleado
4. Tener un microemprendimiento
5. Docente
6. Comerciante
7. Uno que de dinero
8. Empleado hasta recibirse y luego ejercer su profesión
9. No sabe
10. Otra
11. Técnico Superior
99. Ns/Nc

Al ver los datos lo primero que debemos destacar es que hay una gran distribución entre las distintas categorías y por lo tanto no podemos hablar de una tendencia muy marcada. El 22,6% de los encuestados manifiestan querer desempeñarse como profesional universitario una vez terminados sus estudios superiores, a estos se le suman los que desean estudiar una carrera terciaria no universitaria que están representados por un 10,7% que desean ser Técnicos superiores y un 4,8% que quieren ser Docentes. A estos tres grupos deberíamos sumarles el porcentaje de alumnos que planifican un futuro en dos pasos: trabajar mientras realizan estudios superiores y luego trabajar en el área para la cual se prepararon y que representan el 7,8% del total, hemos creado una categoría aparte para estos alumnos dado que aunque en la mayoría de este tipo de respuestas no aparecía especificado el estudio que querían realizar o la profesión que deseaban finalmente ejercer (por ej: "Trabajar de mesera o en algún lugar de música mientras estudie") sí ambicionaban algún tipo de trabajo profesional. Estas categorías sumadas nos dan un total de 45,9% de alumnos que desea realizar un trabajo para el cual se requieren estudios superiores.

Por el otro lado nos encontramos con una gran cantidad de alumnos que desean ingresar definitivamente en el mercado laboral una vez terminados sus estudios en la escuela media sin realizar ningún otro tipo de estudio posterior: 31,1% del total de encuestados. Esto se desglosa de la siguiente manera: 15,9% desea ser empleado de algún tipo de empresa o comercio, 10,7% desea desempeñarse como técnico en alguna fábrica o PyME (como veremos luego la mayoría de estos jóvenes provienen de la EET), el 3,0% sólo desea un trabajo donde ganar dinero (ya sea este “mucho” o sólo “suficiente”), el 0,7% desea tener un microemprendimiento propio y el otro 0,7% algún tipo de comercio.

Si analizamos los resultados comparando la distribución por sexo nos encontramos con que en el grupo de las mujeres son más las que desean ser profesionales universitarias que dentro del grupo de los hombres: 25,4% de las mujeres y 19,4% de los hombres. Pero son más los hombres que desean trabajar como técnicos superiores (es decir con un título terciario no universitario): 15,1% de los hombres y 6,2% de las mujeres. También es llamativa la diferencia entre la proporción de mujeres que manifiesta no saber qué tipo de trabajo desea realizar y la proporción de hombres que se encuentran en la misma situación: 18,5% de las mujeres y 12,2% de los hombres. La diferencia que encontramos entre los hombres que desean un trabajo técnico no profesional con respecto a las mujeres que tienen el mismo deseo se explica principalmente por la diferencia entre la matrícula femenina y la masculina en la escuela técnica EET N°1.

Pero sobre hay que tomar en cuenta la cantidad de encuestados que manifiestan no saber que tipo de trabajo desean realizar una vez finalizados sus estudios o que directamente no respondieron esta pregunta: 20,4% del total. Debemos aclarar que además de los que respondieron directamente que no sabía que tipo de trabajo deseaban, también ingresaron dentro de esta categoría aquellos cuya respuesta no respondía a la pregunta (por ej: “tecnología” o “Me gusta la matemática”) y también aquellos que dieron tantas posibles respuestas que era imposible clasificarlos, lo que a su vez demuestra su desorientación con respecto al futuro. Ejemplo de esto son respuestas como: “Ser profesor o médico o policía”, o “Me gustaría realizar un trabajo sencillo y medio divertido como por ejemplo el ser pediatra”.

Cada vez más los jóvenes perciben que el certificado de la escuela media no garantiza la empleabilidad ni la movilidad social ascendente. Suponen a la educación superior como necesaria para evitar la desocupación y salir de las condiciones de vulnerabilidad (Filmus, 2001)

Pregunta 7: trabajo deseado

En la pregunta 7 (cuadro 21) se les pidió a los encuestados que evalúen sus posibilidades de trabajar en aquello que manifestaron querer en la pregunta anterior. Como resultado encontramos que el 87,8% de los alumnos cree probable, muy probable o seguro el poder trabajar en aquello que desean mientras que sólo el 11,5% lo creen poco o nada probable.

Mientras que las diferencias entre las respuestas femeninas y las masculinas no son significativas, la distribución por institución muestra una particularidad que habría que señalar. Esto muestra que los jóvenes no han analizado el mercado productivo, no tienen elementos para comprender los cambios económicos, tecnológicos de los últimos años. La escuela no les ha ofrecido herramientas para pensar la sociedad compleja en la que deberán insertarse y discutir su espacio; no le ha dado herramientas para pensar la incertidumbre.

Pregunta 8 y 9 : Capacidades de un buen ciudadano.

En esta pregunta se le pidió a los encuestados que elija cuatro de diez características que describen a un buen ciudadano con el objetivo de conocer qué aspectos reconocía como relevantes. En el cuadro 23 se presentan los resultados de las opciones: El 19,5 % de los alumnos eligió *conocer sus derechos y obligaciones*, y la segunda más elegida resultó respeto a la autoridad con el 13,6 %. Los porcentajes muestran la enorme dispersión de las opciones, sin embargo resulta significativas aquellas que resultaron las menos elegidas: *participación en un partido político* (2,0%) e *Identificar demandas sociales y expresarlas* (2,6 %).

Y como se observa en el cuadro 24: las diferencias por sexo no son significativas aunque en la participación políticopartidaria los varones que la eligieron duplican a las mujeres.

En la pregunta 9 cuadro 25, se les pidió a los encuestados que ordenaran las opciones elegidas por orden de importancia de mayor a menor y luego que dijeran si estas características

que definían al buen ciudadano, las habían aprendido dentro de la escuela, fuera de la escuela o si no las habían aprendido en lo absoluto.

En el cuadro 26 observamos que sólo el 5,2 % de los jóvenes que seleccionaron *Conocer derechos sus derechos y obligaciones* admiten no haberlo adquirido, y que para el 42 % de los jóvenes la escuela es el punto de referencia de este aprendizaje contra el 12,6 % de los que consideran que lo han obtenido de otras fuentes extraescolares.

En el caso de la segunda opción, cuadro 27, *Respeto a la autoridad y a las jerarquías*, aunque la relación entre el adentro y el afuera del medio escolar es más parejo, sigue siendo la escuela la fuente de construcción de esta capacidad.

Hay coincidencia con lo ocurrido en la pregunta 5 referente a las competencias apreciadas por un empleador, para estos jóvenes la referencia escolar es fundamental aun en los casos como éste en los que podrían haber considerado otros espacios educadores como más importantes que la escuela, sean los medios de comunicación o los movimientos barriales o parroquiales.

Los condicionamientos institucionales no hicieron posible preguntar explícitamente acerca de la participación en estos otros ámbitos. Por lo cual sólo referenciamos que espontáneamente no evocaron espacios extraescolares de aprendizaje ciudadano como fuente de formación.

Si retomamos la construcción realizada en el capítulo dos acerca de los aspectos a tener en cuenta en el modelo de ciudadano, encontramos que diferenciábamos tres niveles: el nivel de pertenencia o cultural, el nivel legal o status formal, y el nivel de participación o actividad deseable.

Las opciones presentadas a los jóvenes respondían a estos niveles:

Nivel de pertenencia

Capacidad para establecer y jerarquizar criterios para la toma de decisiones personales

Respeto a la autoridad y las jerarquías

Respeto a las reglas del sistema democrático

Nivel formal:

Conocer sus derechos y obligaciones

Cumplir con las obligaciones propias de los procesos electorales (votar, ser autoridad de mesa, etc)

Capacidad para comprender y evaluar la información que afecta a la vida pública

Nivel práxico

Identificar demandas sociales y expresarlas

Participación en un partido político.

Capacidad para organizarse y tomar decisiones grupales

Conocimiento de los mecanismos de demanda frente a las violaciones de los derechos.

Damos por descontado la relatividad de esta clasificación ya que, por ejemplo, conocer los mecanismos de demanda frente a las violaciones no nos asegura que la persona se decida a organizarse con otros a través de un partido Político, a través de una ONGs, movimiento barrial u otra, pero dice más de sus herramientas para actuar que si sólo conoce los derechos o si sólo conoce que hay derechos violados¹⁰.

En el caso de las opciones clasificadas dentro del nivel de pertenencia, apelamos a actitudes que muestren la inclusión del sujeto en los códigos culturales mínimos que nos permite reconocerlo como sujeto responsable que toma decisiones con racionalidad, conoce las reglas de juego social y respeta las instituciones¹¹.

El nivel formal referenciaba al ciudadano como votante, y algunas de las condiciones mínimas para asegurar que cumple con ese rol: un voto informado y el conocimiento de los derechos.

Con estas aclaraciones las opciones seleccionadas por los jóvenes en el cuadro 25 muestran que el aspecto que ellos reconocen en primera instancia es el nivel formal, y el que menos

¹⁰ La experiencia en la práctica pedagógica y en los manuales de Formación Ética y Ciudadana es que los ejemplos de violaciones a lo Derechos Humanos aparecen o históricos (el Holocausto) o lejanos (masacres tribales en África) pero no cuestiones cercanas de abuso policial, por ejemplo, o desnutrición infantil.

¹¹ Recordemos que la tradición política supone que al disfrutar de la protección del Estado uno está dando su consentimiento al Estado. Esto significa que aun el consentimiento tácito nos convierte en miembro de la sociedad política, nos es reconocida la pertenencia en el acto de sumisión a las instituciones. Cfr. Locke (1999) *Segundo Tratado sobre el Gobierno civil*. Madrid: Biblioteca Nueva. p.117. "Todas las personas que tiene bienes o el disfrute de una parte de los dominios territoriales de un gobierno otorgan con ello su consentimiento tácito y se obligan a obedecer..." y Rousseau (1993) *Contrato social* Barcelona: Altaya. pag. 106 "Una vez instituido el Estado, el consentimiento se manifiesta en la residencia: habitar el territorio es someterse a la soberanía."

identifican como aquello que caracteriza a un buen ciudadano es el nivel práctico o de participación. Haremos otros comentarios incluyendo consideraciones de los docentes de estos grupos.

Analizando las respuestas que corresponden al nivel formal de la ciudadanía es relevante que los jóvenes consideren el 'conocer los derechos y obligaciones' como propio de un ciudadano pleno, pero no resulte relevante el 'cumplir con las obligaciones propias de los procesos electorales (votar, ser autoridad de mesa, etc.)'. Esto significa no haber experimentado la relación entre la formulación de la ley y el sistema representativo, o descreimiento sobre el sistema sin encontrar un espacio para luchar por la transparencia que es luchar por un sistema en el que ellos como ciudadanos sean reconocidos efectivamente como titulares de poder y de derechos.

Pregunta 10: Necesidad de mejoras en la calidad educativa.

En el cuadro 28 se registran las respuestas acerca de la necesidad de mejora en la calidad educativa de las escuelas. En una escala que iba desde *Nada necesarias* hasta *imprescindibles* indicaron que eran necesarias las mejoras en la calidad educativa (el 77,8% del total) mientras que sólo el 12,6% las considera poco o nada necesarias. Por otro lado habrá que tener en cuenta las diferencias de género ante esta problemática: entre varones y mujeres son los primeros los menos convencidos de la necesidad de un cambio: 26,6% de los varones consideran que las mejoras son poco o nada necesarias contra 8,5% de las mujeres que opinan de la misma manera.

Es significativo que mientras que en las preguntas 5, 9 y 11 los encuestados contestaron que no sólo poseían las características más importantes para conseguir trabajo y para ser ciudadanos competentes, sino que manifestaron haberlas adquirido en la escuela, no obstante esto las respuestas a la pregunta 12 nos indica que la mayoría de los estudiantes no cree que la educación que reciben en la escuela sea suficiente o adecuada para poder desenvolverse

competentemente en el futuro. A esto nos referíamos cuando decíamos que las respuestas acerca de que habían aprendido esas capacidades y que las mismas las habían construido en la escuela representaban más las representaciones sociales que la propia experiencia escolar en los circuitos de menor calidad del sistema.

5.2.1.3. Comentarios de los informantes claves

Durante los meses de agosto a noviembre se realizaron encuentros con los docentes a cargo del proyecto en cada establecimiento. Eran informantes calificados porque todos trabajaban en los diferentes años del ciclo polimodal, eran docentes comprometidos con la institución, con entre 16 a 29 horas cátedras cada uno y con doce años de antigüedad como mínimo en la profesión.

Los docentes no eran de la asignatura de Formación ética y ciudadana; pero como hemos dicho desde un comienzo no se apuntaba al currículo explícito sino a las representaciones que se transmiten de docentes a alumnos dentro del contexto escolar, teniendo en cuenta que además los contenidos de ciudadanía son considerados transversales por el diseño curricular.

Los intercambios facilitaron preguntarles acerca de las prácticas de participación que se efectuaban en los establecimientos y el análisis de las respuestas fue llevado a cabo a partir de encontrar los puntos en común que se reiteraban más allá de las especificidades propias de cada institución.

- Las escuelas aparecieron separadas del mundo social y sus incertidumbres. Aun cuando las situaciones eran extremas (violación o hambre) se manifiesta un abordaje desde el asistencialismo y no desde el derecho.

“Muchos chicos vienen de villas, trabajamos desde la contención social. Muchos chicos vienen sin comer, sin desayunar, con problemas familiares gravísimos de violación...”

- Hubo coincidencia en informar que en sus colegios no se generaban situaciones para ejercitar/experimentar participación en decisiones grupales, ni identificación de problemas locales ni búsqueda de solución participativa a problemas que los afecten en sus derechos fuera de la institución, ni aprendizaje sobre mecanismos de demanda de derechos:

“Yo presento la actividad y la debatimos pero nada fuera del ámbito. Estas instituciones no son demasiado abiertas a la comunidad.” “Salir...visitamos un hogar de ancianos y me cuesta horrores lograr otra visita, de hecho nunca me organizan la cosa para que se repita.”

- La participación se pone en práctica cuando los temas son poco relevantes para la calidad de vida del joven y poco significativo para la organización de la institución escolar.

“el tema del voto lo experimentamos porque en la feria de ciencias votaron la elección del nombre del laboratorio, pero no se habló de la importancia del voto...” “No se piensan soluciones participativas en relación al mundo exterior”

“pasaría algo si ellos tuvieran un espacio de participación verdadera, pero no pasa, le permite al docente continuar con la ficción pedagógica.... Pasaría algo si ellos tuvieran un lugar de poder y participación verdadera, pero si no la hay es un discurso esquizofrénico. Estas capacidades no se ejercitan”. “acá no hay centro de estudiantes”

“cuando hicieron su código de convivencia participaron, no con cuestiones formales, pero entendieron, participaron, fueron escuchados.....sí, el colegio dio ese espacio, si hay que tomar decisiones hacia otros compañeros, son consultados...tomaron decisiones grupales, por ejemplo el buzo de egresados.”

- La excepción a la regla se ve representada en temas ambientales que permiten establecer una crítica aunque es interpretado desde las acciones de los actores privados intervinientes y no se le da un marco político-económico o en cuestiones de acción solidaria como la visita al hogar de ancianos, en la que tampoco se le dio un marco desde el derecho o la justicia:

“Tomo en cuenta la concientización en contaminación, en campo magnético, saber qué pasa con la calidad de vida local... pero no lo planifico. Tomo sus conocimientos e inquietudes.”

“Estuve pensando en que participemos en “Limpiemos el mundo” allí se elige una parte de la comunidad para comprometerse en su cuidado” “En el tema del reciclado intervinieron padres, empresas...”

Las conversaciones con los docentes confirman que las actividades escolares no ejercitan en ciudadanía participativa. Que los conocimientos escolares no son aplicados para comprender problemas sociales cercanos (excepto algún proyecto sobre medio ambiente), en toda su implicancia política y económica que forme criterios para intervenir en el mundo social y natural, como pedía la Ley Federal y la Ley Provincial.

Fernández Enguita (1995) muestra una realidad semejante en el sistema español:

“Los alumnos cuentan así con posibilidades de participar en cosas irrelevantes o en grandes y abstractas decisiones que comprometen poco a las otras partes, pero siguen viendo cómo lo que ocurre día a día depende del poder de otros.” (ibídem,38)

Y Amy Gutmann (2001) refiriéndose a la realidad norteamericana señala que la explicación al pequeño impacto que representan los cursos de educación cívica en los estudiantes se funda en que se enseña de forma absolutamente teórica y sin anclaje con los problemas reales ya que muy pocos docentes *se proponen como desafío que sus estudiantes piensen críticamente sobre la historia y la política.* (ibídem, 137/8)

Los dichos de los docentes, sumado a las respuestas de los jóvenes, muestran coincidencia en que el nivel práxico no es tomado como responsabilidad educativa de la escuela, que el modelo de ciudadano que se enseña no incluye a la participación como un aspecto fundamental.

Estas prácticas pedagógicas intensifican el fenómeno de des-politización de los jóvenes común a todo el mundo occidental, debido al fenómeno posmoderno de corrimiento del eje de la política al de la economía, la fragmentación social, la integración a través del consumo, el narcisismo individualista, la pérdida de grandes proyectos colectivos.

Para Martín Hopenhayn (1998) esto afecta especialmente a la juventud popular urbana que como todo joven está en la etapa de construir su proyecto de vida, y si bien su nivel educativo supera al de sus padres se enfrenta a las limitaciones en el orden de la inserción a partir del trabajo del que ya hemos dado cuenta. El autor señala que estos jóvenes requieren con mayor necesidad de proyección simbólica para la integración y *“la actual política no da respuesta ni relevo ‘al hueco vital’ que dejó la pérdida de epopeyas anteriores que, mal que mal, gozaban de mayor fuerza movilizadora e identificatoria, y seducían con la expectativa de protagonismo heroico”* (ibidem: 19) Por esta razón proponemos como más necesaria una educación ciudadana que tenga como objetivo dar significación a los saberes que distribuye la escuela no sólo teniendo como expectativa el mundo del trabajo (cuya inserción no puede garantizar), sino especialmente el mundo social para que los conocimientos se movilicen en función de la mejora de la calidad de vida del grupo. Como hemos ya dicho en el capítulo 2 numerosas líneas teóricas vienen a mostrar que los actores sociales al mismo tiempo que producen una demanda, llevan adelante un proyecto comunitario, elaboran una propuesta como respuesta a un conflicto, se constituyen como un ‘nosotros’, construyen una identidad colectiva y personal, logran reconocimiento (Berger y Luckman, 2003; Ricoeur, 1985, 1996; Taylor, 1993).

Además la ausencia de un modelo de ciudadano participativo muestra que la escuela no ha incorporado la construcción de ciudadanía que se fue gestando en la sociedad civil a partir de la lucha por la defensa de los derechos humanos. Cheresky (1999:159) dice: *“El movimiento por los derechos humanos fue precisamente un movimiento ciudadano, ni institucional ni corporativista y ya en ello revestía un carácter inédito.”* Las movilizaciones que se produjeron durante la dictadura militar de los setenta e intensificadas durante el primer gobierno constitucional posdictatorial se hicieron sin esgrimir las identidades partidarias y aun a veces en contra de la posición de los partidos; las realizaron personas que se organizaban a título de ciudadanos para reclamar por justicia (madres y abuelas de Plaza de Mayo, marchas del silencio caso María Soledad, etc.). Esta experiencia autogestionada que se extendió a otros órdenes a

través de las más variadas ONGs o asambleas barriales, etc. no parecen haber tenido incidencia en la práctica áulica.

5.2.2. Algunas hipótesis explicativas del borraramiento del nivel práxico de la educación ciudadana en las aulas:

5.2.2.1. La tradición de neutralidad

Durkheim consideraba que la educación tenía como función formar al ciudadano, y especialmente la escuela debía enseñar a 'Ser Francés' por encima de ser monárquico o republicano, comunero o burgués, legitimistas u orleanistas. (Durkheim, 1976) Esta educación por ser fundamental debía estar bajo control directivo y técnico del Estado pero no debía convertirse en un medio para los intereses políticos-partidarios. Formar ciudadanos no era hacer proselitismo político. Más aun, en 1911, escribe:

"La escuela no puede ser cosa de un partido y el maestro faltaría a sus deberes si se pusiera a hacer uso de la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales, por muy justificadas que a él le parezca que son. Pero a pesar de todas las disidencias, se goza ya actualmente, sobre el fundamento de nuestra civilización, de cierto número de principios que implícitamente son comunes a todos y que muy pocas personas se atreven a negar abierta y directamente: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y sentimientos que constituyen la base de la moral democrática. Es tarea del Estado poner de relieve estos principios esenciales, hacer que se enseñe en las escuelas, velar para que ninguna parte política intente ocultarlos"¹²

El riesgo de que el Estado utilice la escuela como brazo de un partido político o como efector de una parcial concepción del mundo, ha encerrado a lo largo de la historia indignos ejemplos¹³. El rechazo de esas formas propagandísticas arrastró a considerar que la escuela sólo se podía ocupar de establecer definiciones acerca de teoría política y que cualquier actividad que supusiera involucramiento con el mundo político resultaba sospechosa.

¹² Citado por. Geneyro, J.C. (1991) *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona. Antrophos. Subrayado nuestro.

¹³ Cfr. *Subversión en el ámbito educativo*. Documento del Ministerio de Cultura y Educación (Junio 1977).

Max Weber, en *La ciencia como vocación*, afirma que en las aulas no debe entrar la política. Ni los estudiantes ni los docentes deben hacer política, y menos aun cuando estos se deberían ocupar de la política científicamente. Y dice: "*Si aquí se habla de democracia, por ejemplo, se tratará de mostrar sus diversas configuraciones, sus modos de funcionamiento, sus consecuencias sobre la vida, su confrontación con formas políticas no democráticas*" (Weber, 1989: 125) O sea que enseñar democracia es hablar sobre la democracia y aprender criterios de clasificación y diferenciación teórica.

El docente debía diferenciar lo que es establecer hechos (que es su función) y lo que "*es responder cuestiones sobre el valor de la cultura y de sus contenidos concretos, y sobre cuál debe ser el comportamiento del hombre en la comunidad cultural y en las asociaciones políticas.*" (ibidem: 125) En esta diferencia según el autor, se juega la probidad intelectual. Dicho de otra manera es un buen docente el que sólo habla de las diferentes formas de gobierno y si pone ejemplos deben ser lejanos y poco comprometidos para que no pueda confundirse con una acción proselitista.

Los efectos de estos lineamientos han sido confundir política con política partidaria. Por temor a la segunda, de las aulas desapareció la primera. Por temor a ser acusado de tendencioso, en cambio de, por ejemplo, enseñar a organizarse grupalmente, buscar soluciones a un problema y confrontar hasta lograr consenso grupal, buscar cuáles son los mecanismos de intervención acorde al problema y participar en la búsqueda de solución, *se habla de la importancia de la participación a lo largo de la historia...* Es como si el profesor de educación física sólo enseñara a jugar un deporte a través de gráficos en el pizarrón.

El docente teme ser acusado de demagogo, de vocero de un partido, por lo cual evita el contacto con el presente inmediato. Como teme hacer juicios de valor no enseña a sistematizar los criterios para juzgar.

5.2.2. 2. Temor a la participación política de los adolescentes

Podríamos hipotetizar que, si bien el marco legal señalaba la formación de un ciudadano protagonista y crítico, ya las indicaciones del Diseño Curricular jurisdiccional y las expectativas

de logros del área fueron dando menores precisiones sobre el modelo de ciudadanía activa. En parte puede ser explicado por el contexto neoliberal, y por ende individualista con respecto al modelo social, en que fue aplicada la Ley Federal y la Ley Provincial. Este mismo contexto que al identificar al ciudadano con el trabajador, opta por el trabajador y supone que el ciudadano es un efecto posterior.

Sin embargo esto parece insuficiente para explicar el desdibujamiento de la participación ciudadana en las escuelas secundarias. Es probable que debamos remontarnos a la historia para poder explicar este fenómeno y debamos reconocer que en la Argentina del s. XXI aun flota el fantasma de la participación juvenil durante el tercer gobierno peronista y los muchos desaparecidos militantes de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Recordemos que según datos de la CONADEP hubo 250 desaparecidos de entre 13 y 18 años, y el 70% del total de desaparecidos tenían entre los 13 y los 30 años.

Mercedes Oraisson (2005) esboza una historia del modelo de ciudadanía que se impulsaba desde las políticas públicas y desde el área específica del currículo escolar durante el s. XX y que puede sernos útil para comprender la licuación a la que hacemos referencia.

Según ella el poder oligárquico constituido a partir del éxito del modelo agro-exportador (1880-1930) neutralizó el concepto de soberanía popular fundado en Rousseau y esgrimido por Moreno como justificación de la revolución. En este periodo la participación ciudadana se fue reduciendo a reconocerse como electores subordinados a relaciones paternalistas y clientelares, por ende a un rol pasivo, subalterno y manipulable.

La corriente espiritualista antipositivista de la década de 1930 siguiendo esta pérdida de protagonismo postuló un ideal de ciudadano abstracto, identificado emotivamente a “la Patria” como categoría trascendente pero descontextualizada de todo marco de análisis de conflictos sociales, económicos o políticos. Una ciudadanía construida como pertenencia a una historia común pero políticamente pasiva. La autora afirma:

“La formación de este sujeto elector se apoyaba en una educación cívica de corte liberal... se intentaba despertar sentimientos de identidad nacional y de espíritu de patriotismo, que desviaban el sentido de afiliación del sujeto con su sociedad, de lo político, a lo social y cultural” (ibidem:48)

El modo de manifestación de la ciudadanía era “el amor a la patria” logrado a través de la educación de los sentimientos y valores captables intuitiva e individualmente. Esto redujo la ciudadanía a un sentimiento de pertenencia fundado en afectos hacia una entidad con alto grado de abstracción y sin referentes sociales ni políticos. La educación ciudadana estaba impregnada de rituales que alababan prácticas y estéticas militares (marchas y desfiles, saludos a la bandera y juramento, recordación de batallas, etc.) en las que se disolvían los procesos gestados en la sociedad civil. Se podía ‘morir por la Patria’ pero no se esperaba que se luchara por su transformación.

Más allá de la complejidad del movimiento peronista es innegable que significó la irrupción de nuevos actores en la escena política o, por lo menos, con mayor masividad (mujeres, peones rurales, obreros). La introducción de los derechos sociales y económicos asociados al trabajo redefinieron el concepto de ciudadano/a identificándolo con la figura del trabajador y la trabajadora que gozaba no sólo de los derechos políticos formales sino también de la participación en la vida social y económica. La asociación entre trabajo y derechos sociales forma aun parte del universo simbólico.

Mercedes Oraison sostiene:

“la movilización y politización de los electores populares retroalimentaba la concentración del poder político del líder. Para ellos precisaba ciudadanos militantes, disciplinados que pudieran difundir la doctrina con una mística casi religiosa, encarnando la figura de ‘apóstoles’, ‘predicadores’ o ‘portadores de la nueva fe’.”
(2005:56)

El emotivismo espiritualista con respecto a la patria y al movimiento fue nuevamente instaurado en medio de una escenografía similar a otras estéticas fascistas de la época. Se dio simultáneamente un impulso a la participación popular más allá del voto, pero al mismo tiempo se ejerció un fuerte disciplinamiento político que se sometía piramidalmente a la conducción. Sin embargo indiscutiblemente este movimiento reivindicó la movilización social como herramienta de conquista del espacio público en el cual se entendía que la dignidad de clase era construida.

Especialmente en la tercera presidencia de Perón se exaltó la movilización de los jóvenes dentro de una concepción de ciudadanía que debía ejercer un rol protagónico para lograr un sistema social con una distribución equitativa de los beneficios económicos y de las opciones sociales.

Los jóvenes respondieron organizándose en centros de estudiantes, interviniendo en los gobiernos de las universidades, en programas de educación popular originados a partir de su participación en partidos políticos o Iglesias. Es en este contexto de militancia adolescente en contra de las políticas neoliberales que empezaban a desembarcar en la región, se produce la organización de la Unión de Estudiantes Secundarios y la desaparición de muchos de ellos.

Al respecto publicaba en 1982, el Dr. Emilio Mignone¹⁴, presidente del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en base a las denuncias recibidas en esta organización de defensa de los derechos humanos:

“En un intento por encontrar algún denominador común que explique el móvil de estos secuestros, hemos analizado la actuación de los jóvenes desaparecidos. Según declaraciones de sus padres, muchos de ellos habían pertenecido a la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Otros habían ingresado al Centros de Estudiantes de sus respectivos colegios o habían frecuentado la Unidad Básica del barrio. Algunos habían participado en la “toma” de su colegio, en 1973. Esto último lleva la edad de estos “activistas” a los trece o catorce años. También conviene destacar que las organizaciones citadas actuaban legalmente y sólo más tarde, a partir de 1976, fueron prohibidas.

Esta hipótesis arroja alguna luz sobre aquella absurda desproporción entre la debilidad de la víctima y los recursos de fuerzas desplegados por los secuestradores. Su misión era aprehender al enemigo más temido; ese joven para el cual la escuela o la universidad son fermento de vida cívica, y no instituciones limitadas a proporcionar conocimientos académicos o títulos profesionales.

(...) Más allá de eliminar a estudiantes real o potencialmente enrolados en corrientes políticas, se busca destruir, bajo un manto de terror, toda posibilidad de subsistencia de actividades extraescolares, ya sean estas ideológicas, gremiales, recreativas o artísticas, con el fin de reducir al educando a pasivo receptáculo de consignas culturales o doctrinarias. Los regímenes fundados en la doctrina de la “seguridad nacional” saben del peligro que comporta, para el futuro de las dictaduras militares, una educación donde cada joven es protagonista de su desarrollo como persona”.

¹⁴ “Adolescentes Detenidos-Desaparecidos” por Augusto Conte Mac Donell Noemí Labruno – Emilio Fermín Mignone. http://www.cels.org.ar/Site_cels/trabajo/e_documentacion/docum_pdf/adolescentes.pdf

Aquí vemos expresada dos premisas que creemos que fueron masivamente aceptadas: los jóvenes que participan activamente corren peligro; y la intervención de los jóvenes en actividades sociales, económicas, o políticas los estimula a la participación ciudadana. Por lo tanto la conclusión histórica resultó: no hay que facilitar la actividad social extra escolar porque es peligroso para su seguridad.

El proceso militar (1976-1983) en su planteo de recuperación del 'orden', retomó los elementos simbólicos de fines del s. XIX y de las corrientes espiritualistas de principios del s.XX. Se 'aspiraba a la formación del ser nacional', una entelequia que no representaba ningún modelo social, político ni económico explícito mientras en la práctica se desindustrializaba, se conculcaban los derechos y se endeudaba al país.

Al mismo tiempo se acentuó la individualidad y la pertenencia a la familia y a la comunidad religiosa en la misma medida en que se negó el lazo a "la polis" por ser un espacio difícil de pensar fuera de la convivencia consensuada en el respeto por la pluralidad ideológica. Este modelo individualista se retroalimentó con la incorporación paulatina de las políticas neoliberales y la supremacía de los valores económicos.

La recuperación de la democracia en 1983 facilitó replantear una mayor democratización de las relaciones en el aula y algún nivel de participación de los jóvenes en centros de estudiantes en donde pudieron recrear algunas prácticas democráticas de elección de representantes, de delegación del poder, de deliberación y toma de decisiones grupales. Pero la misma ha sido una práctica débil, no extendida universalmente, y frecuentemente neutralizada por las autoridades¹⁵. El aspecto positivo es que en las instituciones en que funcionan se promueve el ejercicio de procedimientos de representación y deliberación, y el derecho a la asociación¹⁶; pero como los temas sobre los cuales se les permite opinar o intervenir suelen licuarse o no son definatorios de la vida estudiantil, va ganando el desinterés¹⁷.

¹⁵ Cfr. Fernández Enguita (1995); Tenti Fanfani et al. (1999); Gutmann (2001).

¹⁶ Resolución 4900/05 La Plata, 15 de septiembre de 2005 *Modelo de estatuto para centros de estudiantes de la provincia de Buenos Aires*: se reglamentan los objetivos y los procedimientos para la organización, reconocimiento por parte de las autoridades institucionales y jurisdiccionales, los procedimientos de representación y deliberación. Los formatos ofrecidos contienen todas las reglas para lograr validar las autoridades y las decisiones en una organización democrática. Significa un gran esfuerzo por lograr formalidad y aprender las normas de la participación

5.2.2.3. La educación se dirige a ciudadanos 'futuros'

En la experiencia argentina, la democracia restauró derechos y libertades, despertó interés por las prácticas eleccionarias y plebiscitarias pero no redundó en orientar la educación ciudadana en las escuelas hacia el compromiso con la participación¹⁸ y menos con la posibilidad de que la formación de competencias ciudadanas se dirigiera al espacio público no escolar.

Esta deficiencia no se reduce a un problema metodológico en el área de la educación en derechos humanos o de la formación ciudadana sino que podemos identificar dos núcleos duros que obstaculizan el replanteo del modelo de ciudadano que se enseña:

La mayoría de las instituciones escolares al tratar con "menores" se limitan a la información de derechos y obligaciones (nivel formal) porque los consideran *ciudadanos en proyecto* (Marshall, 1950) o *ciudadanos incompletos o futuros* (Aristóteles)¹⁹.

En todos estos casos se sigue definiendo al joven en negativo; dicen Benedicto y Moran (2000:42): *"es aquél que no ha alcanzado el final del proceso (sin un empleo, sin una formación acabada, sin una familia propia). De ahí que no se los trate como individuos a los que hay que reconocer y potenciar su estatus de miembros plenos de la comunidad"*.

Las instituciones educativas suponen que la formación en ciudadanía activa se va a producir automáticamente cuando dejen de estar tutelados²⁰. Sin embargo el acceso a la ciudadanía es un

representativa. Los objetivos previstos en el art.2 expresan el área de incumbencia de los Centros indicando el espacio intramuros como arena de juego:

a. Representar equitativamente a los alumnos de la institución estudiantil, saciando sus necesidades e inquietudes.

b. Fomentar la participación de los alumnos en cuestiones que sean de su preocupación, realizando actividades de carácter culturales, artísticas, recreativas, de esparcimiento, deportivas y sociales en pos de la consecución de los ideales de igualdad, solidaridad, lealtad, libertad, democracia, justicia y no discriminación.

c. Contribuir al desarrollo de una cultura pluralista donde el debate de las cuestiones de interés público estén directamente relacionadas con la búsqueda de consenso y la armonización de las diferencias a través de la deliberación.

¹⁷ Cfr. GARCÍA, J. (2004) "La construcción de identidades políticas en la escuela. Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes" En Cullen (comp) (2004) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: La crujía.

¹⁸ Esto a pesar de las orientaciones dadas al currículo por los especialistas. Cfr. Cullen (1996, 1997); Schujman comp. (2004)

¹⁹ Venimos sosteniendo en todos los espacios de capacitación posibles que cumplir 18 años no implica el comienzo de la ciudadanía sino sólo la posibilidad política de elegir y ser elegido. Por ejemplo, La Porta "¿Se Pueden Enseñar Competencias Cívicas?" La Obra (1999) Año 78 N° 933: pag.84 a 89.

²⁰ Las instituciones educativas deberán adecuarse al espíritu de la nueva legislación. La promulgación de la Ley nacional 26.061 que asume la Convención de los derechos del Niños, (~~derechos de niños, niñas y adolescentes~~) quiebra la tradición paternalista, reforma fundamentalmente la Ley de Patronato, y supone la adecuación de las instituciones escolares, de Justicia, y penal acorde a esta situación de considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho a los que hay que acompañar en la construcción de la autonomía y garantizar desde las instituciones su respeto. Derecho a participar y expresar su opinión tanto sobre cuestiones sociales, familiares,

proceso que se construye socialmente a través de la presencia y el protagonismo de los individuos en el espacio público.

Mientras tanto las experiencias escolares, como hemos dicho, no pasan de ser simulacros teatralizados o resolución de conflictos intramuros poco relevantes; mientras, la realidad sigue fuera y la participación no es más que juego o teoría.

Las escuelas parten del supuesto de que estos saberes (la gramática de la participación y del poder y la negociación) *se aprenden fuera de ella*, en los movimientos sociales, en la militancia política, a través de los medios de comunicación gracias a experiencias exitosas sobre problemáticas afines (por ejemplo las notas sobre las asambleas en Gualeguaychú) y en la experiencia laboral sindicalizada.

El fenómeno posmoderno del que hemos hablado da cuenta del contexto cultural que produce subjetividades poco proclives al compromiso político y a la atención de los intereses públicos.

La democracia se habría convertido en un mero método político, para seleccionar gobernantes mientras los ciudadanos no se sienten implicados. No se trata sólo de insatisfacción con los resultados de las políticas concretas, sino de una actitud más profunda de escepticismo y desvinculación afectiva que tamiza las relaciones que los ciudadanos, en general, y los jóvenes, en concreto, mantienen con el sistema político. (Benedicto y Moran, 2000, 2002)

La atención de los jóvenes se vuelca a asuntos privados (necesidades personales, búsqueda de placer, etc.). No prestan atención a los informes periodísticos, ni toman en cuenta los aspectos formales de organización que se expresan en estas experiencias transmitidas mediáticamente, por lo cual los medios de comunicación sientan una base acerca de que la participación es posible pero no se puede esperar de ellos que eduquen en los medios necesarios para validar una decisión grupal, ni los canales apropiados para realizar la petición o demanda. Esta es una tarea sistemática a ser realizada por la escuela.

comunitarias o estatales, a prepararse para ejercer la ciudadanía, para presentarse como demandantes en procesos judiciales o administrativos que los afecten como usuarios de servicios públicos, a asociarse con fines políticos, religiosos, recreativos, etc. Aprendizajes que, sostenemos, deberían propiciarse en la escuela.

Además la posición mayoritaria de que la participación debe ser aprendida fuera de la escuela y a partir de su habilitación como elector, no toma en cuenta el fenómeno creciente del desempleo, la despolitización de los jóvenes y su descreimiento en los partidos políticos y en los sindicatos (Margulis, 1996; Urresti, 2002) ni la reducción del empleo sindicalizado en el país. Esto hace muy probable que muchísimos jóvenes nunca aprendan a ejercer una ciudadanía activa. Sindicatos y partidos políticos ya no son espacios de socialización para la inmensa mayoría de los ciudadanos.

Si las escuelas, especialmente las que atienden a población desfavorecida, no ayudan a construir el sentimiento de 'estar habilitado para' (por ejemplo, tomar la palabra en público) y 'estar autorizado para' (por ejemplo, implicarse en asuntos públicos), no estarían capacitando para ejercer la ciudadanía. Coincidimos con Mercedes Oraisón (2005) cuando propone recuperar el espíritu republicano y apuntar a un ciudadano cuyo rol vaya más allá de los actos electorales, hacia una intervención efectiva en todos los procesos cívicos y políticos de toma de decisiones que permitan orientar las políticas que afectan a la comunidad.

Para esto la escuela debería ofrecer experiencias de identificación de problemas sociales y de búsqueda de soluciones participativas, o las competencias para organizarse y tomar decisiones grupales, y la capacidad de identificar lo público de lo privado en los problemas comunitarios *reales*, que junto al conocimiento de los mecanismos de demanda sobre violaciones a los derechos humanos harían de los derechos no una mera cuestión teórica sino un aprendizaje práctico con el objetivo de construir una ciudadanía plena.

Significa exorcizar el pasado de temor a la participación y considerar que se es ciudadano desde la integración conciente a una comunidad en una gradación cada vez más comprometida acorde al desarrollo del razonamiento moral.

Acordamos con el planteo de Gutmann (2001) cuando dice que es función indelegable del Estado dar toda la formación necesaria para participar de manera efectiva en los procesos políticos. Porque *"si fueran educados para ejercitar los derechos y cumplir con las responsabilidades de la ciudadanía democrática, estos futuros ciudadano podrían decidir colectivamente cambiar la manera en que las instituciones sociales, incluyendo la escuelas,*

estructuran sus oportunidades de vida." (*ibídem*, 185) Esta posición es compatible con el espíritu de las leyes analizadas tanto nacional como provincial al proponer la educación de un ciudadano protagonista capaz de intervenir en la transformación de su medio social y natural, y volvería significativa la escuela.

Con respecto a la neutralidad habría que recordar que es una estrategia de enseñanza que facilita el debate y la formación de la opinión crítica frente a temas socialmente controvertidos (Trilla, 1994), supone la omisión como estrategia educativa sólo en casos excepcionales.²¹ La neutralidad en educación no existe; tanto el señalamiento de un fenómeno social como su omisión son significativos y forman parte de un contenido que se enseña y se aprende. Esto significa exigir la explicitación de los supuestos que fundamentan los juicios de valor y ofrecer la posibilidad para el debate y la contra argumentación. Hacer un juicio crítico es explicitar el criterio desde el cual se hace la crítica: siempre hay más de uno y la opción nunca es neutral. Ni la ética ni la política permiten demostraciones concluyentes (Aristóteles), por lo cual la opción entre juicios probables no es neutral, responde en este caso a diferentes modelos de democracia. O se apunta al ciudadano-electoral, o se busca un modelo más societario de ciudadanía para una democracia representativa pero más republicana.

²¹ Cfr. Trilla.(1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós. La neutralidad pasiva como estrategia, por ejemplo, es indicada si el tema excede la capacidad cognitiva y el grado de autonomía moral del aprendiente.

6. CONCLUSIONES.

La escuela es un espacio de vigencia de lo público en la crisis del estado, y desde aquí hemos de entender que formar buenos ciudadanos es formar inteligencia política, capaz de discernir con sabiduría los caminos adecuados para realizar la justicia.

Carlos Cullen

Aquí es donde la herencia de un movimiento crítico se convierte en valiosa en tanto que nos recuerda la importancia del lenguaje de la vida pública, lucha democrática, y los imperativos de libertad, igualdad y justicia.

Henry Giroux

Frente a la tradición que le reclama a la escuela la adaptación acrítica al mercado laboral, nos encontramos que aun si ésta lograra calidad y universalidad, sin segmentaciones ni exclusiones, no podría garantizar la cohesión social a través del trabajo en tiempos de flexibilidad laboral o des-empleo estructural. Hemos planteado un concepto de equidad basado en la racionalidad crítica que rechaza la funcionalidad unidimensional del sistema educativo adaptado al mundo productivo, más aun considera que la escuela es fuente de transformación social al facilitarle a los sujetos modelos alternativos de mundos posibles y herramientas para negociarlo.

Partimos del enfoque fundado en Durkheim que piensa la cohesión social y la ciudadanía como solidaridad orgánica asentada en la división del trabajo, porque permitía señalar lo nuclear de la crisis actual y dar marco a muchos de los discursos pedagógicos analizados (Filmus, Tedesco, Gallart). Sin embargo privilegiamos la tradición originada en Thomas Marshall fundada en el reconocimiento que produce el ejercicio de los derechos para ir bosquejando la necesidad de educar para la ciudadanía sin asociarla únicamente a los derechos ejercidos a partir del trabajo. Para no caer en posiciones asistencialistas que arrastran la crítica de construir ciudadanía pasivas y/o clientelares, hemos propuesto educar en una ciudadanía participativa, como actividad deseable y estatus legal (Kymlicka y Norman; Gentilli)

Así partimos de la hipótesis que si la escuela no enseña un modelo de ciudadanía plena no podrá cumplir con su función social de integración. Diferenciamos en el concepto de ciudadanía plena dos aspectos intrínsecamente relacionados: el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales ejercidos en múltiples formas de implicación activa en diferentes esferas de la vida pública; y la participación llevada adelante por subjetividades sociales construidas en base a procesos de respeto y reconocimiento mutuo.

Hemos mostrado, apoyados en Berger y Luckmann, que tanto la complejidad en la división del trabajo como la distribución muy desigual del conocimiento afectan a la construcción de las subjetividades. Recurrimos a Sennett para mostrar que el problema de construcción de una identidad vulnerable no es un problema sólo de los des-ocupados sino que la ocupación de puestos sin calificación, por plazos cortos, con cambios permanentes de espacios laborales, no facilitan dicha construcción ya que impiden el reconocimiento de los otros y de nosotros mismos, del lugar social que ocupamos. Esto significa que el desempleo, pero también los cambios continuos de puestos laborales, en el contexto de sociedades complejas en las cuales hay que dar mayor número de respuestas autónomas sin poseer el conocimiento suficiente y en la que la mayoría opera con información fragmentada, produce subjetividades proclives a la vulnerabilidad (especialmente para aquellos que no han tenido éxito en la competencia).

Hemos afirmado que hay una relación convincente entre tiempos flexibles e identidades vulnerables, y entre éstas y el retiro a la vida privada, la fragmentación y la no participación, aun en adultos que poseían las calificaciones propias de trabajadores simbólicos. Por eso apostábamos a formar ciudadanos protagonistas, sujetos y no objetos de derecho, y considerar que quien asume su voz en la comunidad construye una identidad social estable a pesar de que sostenga una inserción laboral flexible (Walzer).

Confrontado con el ejemplo argentino de los movimientos piqueteros se infirió que la posibilidad de comprender el problema como propio del sistema y no como un fracaso personal, facilitaba la participación activa. Consideramos que ésta era una de las tareas de la educación.

El concepto de construcción de la subjetividad y de la identidad social que hasta aquí se había limitado al eje del trabajo se enriqueció en el análisis del nivel de pertenencia de la

ciudadanía. La planteamos, así, construida en el diálogo intercultural. Siguiendo a Fernet Betancourt consideramos el origen cultural como punto de apoyo histórico-antropológico de la identidad, pero no ontológico, que requiere una tarea libre de apropiación crítica de la propia cultura y de apertura al reconocimiento de la pluralidad cultural. Optamos por considerar a la diversidad cultural como un valor (Taylor) pero cuya conservación dependía de la libertad de sus miembros (Habermas). Sostuvimos que el intercambio material y simbólico fundado en la voluntad de pertenencia y el proyecto de futuro en común, hacen posible pensar la identidad como reconocimiento mutuo.

La participación ciudadana fue propuesta como práctica en los variados ámbitos donde se imponen relaciones de poder y de intereses públicos: escuela, barrio, municipio. Supone la identificación de problemas y alternativas de soluciones, la organización y la toma de decisiones colectivas; desde la demanda a las autoridades si ha fallado el cumplimiento de las responsabilidades contraídas o su control, hasta la planificación de actividades para mejorar la calidad de vida de la comunidad (talleres, actividades autogestivas, teatro popular, etc.).

No significa limitar la participación a organizaciones de la sociedad civil y dejar fuera la lucha por el poder. Se desechó la alternativa de pensar la participación como voluntariado (Rifkin), como actividad despolitizada que reemplaza las responsabilidades del Estado. Se optó por considerarla como disponibilidad de un tiempo social fuera de la lógica capitalista que construye lazos asociativos libres, lazos que son necesariamente políticos (Gorz, Arendt) porque cumplen una función que se orienta a la resolución de cuestiones sociales del desarrollo. Despolitizarla hace correr el riesgo de caer en prácticas caritativas que no cuestionen las injusticias del sistema.

El aporte de Nancy Fraser nos permitió proponer el concepto de paridad participativa, y ver la participación ciudadana movida tanto por el paradigma de justicia distributiva (Marshall, Rawls) como por el paradigma del reconocimiento (Taylor, Kymlicka, Kymlicka y Norman, Walzer).

Hemos propuesto una idea de participación política densa que no se agota en un saber instrumental, sino que, más allá de los objetivos a lograr en el trabajo en común, es valiosa y

satisfactoria en sí misma, funda la base para la construcción social de la identidad, para el reconocimiento como libres e iguales.

La búsqueda del bien común requiere información para que los actores sociales, los ciudadanos protagonistas, que se sienten reconocidos y habilitados para participar, para identificar los problemas y plantear soluciones, logren objetivos públicos, negocien intereses particulares para alcanzar propuestas generales con un grado razonable de acuerdo. Esto significa conocer y no sólo operar con la información, ser capaces de intervenir con el objetivo de renegociar las reglas de juego sean éstas las del trabajo, las de los presupuestos, las de la representación política, o las del mercado, con la función de lograr la integración social. No es posible disociar las esferas económicas y políticas de acción. Mostrar la complejidad de los subsistemas que intervienen en las sociedades contemporáneas es responsabilidad de la escuela en la formación de los ciudadanos.

Hemos sostenido que las competencias propias de trabajadores simbólicos, propuestos por los responsables de la orientación de la política educativa actual, Filmus y Tedesco, como felizmente coincidentes con la formación de ciudadanía, es insuficiente. Hemos mostrado que no se puede garantizar que la sola apropiación de herramientas de organización, trabajo en equipo, planificación, creatividad o diálogo se orienten a la búsqueda del bien común, al reconocimiento de los intereses públicos. Consideramos que las competencias propuestas en las orientaciones de las políticas educativas no van más allá de la adaptación al mercado; nuestra crítica ha señalado que estos saberes no suponen la comprensión de los cambios en el mercado laboral como problema social y global, y no como asunto privado dependiente de los méritos personales. Hemos sostenido que el trabajo pedagógico consistiría en plantear la discusión acerca de la sociedad que queremos frente a la unidimensionalidad de la lógica autointeresada de los habitantes de la sociedad de consumo.

Los límites del planteo son los mismos límites de la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser), como institución dentro de la legalidad instituida. Somos concientes de que estamos planteando una educación ciudadana para negociar dentro del campo de juego político y que existen conflictos que cuestionan desde afuera. Sin embargo consideramos que la

mejora en la calidad del ejercicio de la ciudadanía mejorará las instituciones mismas, desde la escuela al Estado pasando por todas las instancias intermedias de organización. Sería un avance significativo que asumiendo la historia crítico-reproductivista, la escuela haga evidente las relaciones de poder que la fundaron, para pararse no desde un supuesto posible no poder, sino desde la aceptación de la existencia de conflictos de poder y la posibilidad de establecer un espacio para pensarlos. Esto sería asumir la tarea de enseñar a habitar la complejidad de las sociedades actuales.

Hemos propuesto que la educación ciudadana debe incluir la facilitación de experiencias de participación en las diferentes esferas de la vida pública acordes a la edad, esta participación no debe limitarse a ser simbólica sino que, considerándolos ciudadanos aunque no voten¹, se deben ofrecer experiencias de transformación significativa del medio escolar, barrial, municipal. Pero esta participación será posible en condiciones de justa paridad participativa, y esto se logra a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, habiendo deconstruido los paradigmas institucionalizados de valor cultural que actúan como prejuicios que obstaculizan la participación por autoexclusión o por desvalorización desde la mirada del 'nosotros' predominante. Este planteo da por descontado que las condiciones materiales de vida han sido cubiertas para que la participación sea efectiva; este aspecto (pre-sistema) no depende de las prácticas pedagógica pero la escuela no cumple su función social sino hace reflexionar sobre la justicia de los condicionamientos económicos de la vida en común.

El planteo no busca la militancia partidaria, aunque no la niega, sino el interés por la información que hace al funcionamiento de las instituciones y la participación en acciones en común para el logro de intereses públicos. Estos pueden ser el uso de un terreno ganado para espacio de recreación o deporte, de una plaza para que los juegos sean seguros, de asfalto o

¹ Recordemos lo dicho en el capítulo cinco: La promulgación de la Ley nacional 26.061 asume la Convención de los derechos del Niños, (derechos de niños, niñas y adolescentes) supone la adecuación de las instituciones escolares, de Justicia, y penal acorde a esta situación de considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho a los que hay que acompañar en la construcción de la autonomía y garantizar su derecho a participar y expresar su opinión tanto sobre cuestiones sociales, familiares, comunitarias o estatales, a prepararse para ejercer la ciudadanía, para presentarse como demandantes en procesos judiciales o administrativos que los afecten como usuarios de servicios públicos, a asociarse con fines políticos, religiosos, recreativos, etc. Aprendizajes que, sostenemos, deberían propiciarse en la escuela.

iluminación, etc.; estamos pensando en cuestiones públicas al alcance de un púber o un joven, pero experiencias con marco legal, con análisis del presupuesto municipal, con averiguación de la organización del planeamiento del barrio, con consulta a los funcionarios para averiguar los planes en marcha y los mecanismos para hacer llegar las sugerencias o propuestas de alternativas.

Se puede objetar que todo lo dicho es ponernos y poner a los jóvenes en el lugar de usuarios y consumidores inteligentes, similar a lo que fue la propuesta del período neoliberal. Como descargo planteamos que la identificación de problemas, presentación de alternativas de solución, control de la acción de los funcionarios son funciones de una ciudadanía comprometida en una democracia moderna; además las propuestas durante el período neoliberal no pasaron de la enseñanza de la comprensión de facturas de servicios y etiquetas de productos.

Las actividades de participación² facilitan la construcción de la autoestima y la identidad personal y social, la diversidad cultural puede aprovecharse como enriquecedora del análisis del problema y de la búsqueda de soluciones y no como obstáculo para el trabajo en común. Las capacidades aprendidas como saberes escolares se contextualizan como herramientas que afectan y mejoran la vida.

Hemos propuesto que en ausencia de otros espacios significativos, como los partidos políticos o los sindicatos, si la escuela no educa en capacidades de ciudadanía participativa estará contribuyendo al retraimiento de los individuos a la vida privada, dejando la esfera pública a aquellos con personales intereses económicos o familiares particulares, tal como Rawls anticipaba.

Dicho de otra manera hemos mostrado a lo largo de todo el trabajo que si la escuela no enseña un modelo de ciudadanía plena que reúna el ejercicio de los derechos, desarrolle sentimientos de pertenencia y de reconocimiento mutuo en la diversidad, y de implicación

² Nos referimos a la participación en la toma de decisiones que afectan al grupo y no como comúnmente es comprendida por los docentes como participación en las actividades escolares: "yo no dejo que ningún niño se quede sin jugar", "en mi clase todos participan". Tampoco es entendida en el sentido planteado por este trabajo cuando la participación en las decisiones se limita a elegir nombre para un nuevo salón dentro de la escuela o el color del buzo de egresados, como hemos observado en los discursos docentes del capítulo quinto. La participación es significativa cuando lo que se discute es relevante para la calidad de vida de los implicados, afecta sus derechos y el ejercicio de la libertad.

activa en la esfera pública a través de diferentes prácticas participativas, se puede correr el riesgo de que personas egresadas de la escuela media, al no poder insertarse establemente a través del trabajo, sostengan una integración social precaria. Esto vendría a señalar la preocupación no sólo por los más del cincuenta por ciento de los jóvenes que en la provincia de Buenos Aires no terminan la escuela media, sino también por aquellos que, según las estadísticas oficiales han sido exitosos dentro del sistema de la escuela común.

Hemos demostrado que la educación para la participación es un requisito necesario para considerar justa la estructura de la sociedad; y que para establecer igualdad de oportunidades es insuficiente distribuir bienes y es necesario ofrecer oportunidades de reconocimiento y construcción de la identidad social a través de la participación en problemas que afecten la calidad de vida del grupo.

Para ello hemos recurrido a analizar la teoría de Rawls y hemos sostenido que para mantener la coherencia de sus afirmaciones era indispensable hacer efectiva la educación para la participación ciudadana y así sostener que los cargos serán ocupados por ciudadanos igualmente dotados y motivados. Hemos, en ese mismo análisis, señalado la necesidad de la educación en virtudes públicas, pero también su insuficiencia, ya que esta propuesta liberal acerca de la formación de un carácter pro-social no garantiza que las personas salgan de la inercia de los asuntos privados y pasen por la experiencia de preocuparse por los problemas públicos, sean estos propios de la escuela, el barrio o el municipio. La alfabetización en ciudadanía, entendida como mínimo cívico, no es suficiente para construir identidades sociales estables en un mundo en el que la integración social no está garantizada por el empleo o profesión estable.

Las diferentes corrientes teóricas analizadas nos permiten afirmar que si la escuela no asume la tarea de educar para la participación política no sólo la estructura de la sociedad es injusta (Rawls) sino que su ausencia en las prácticas escolares deberá ser considerada un agravio de estatus (Fraser).

Esta concepción de protagonismo cívico de los jóvenes, alejada de la despolitización liberal predominante pero no idealizada³, plantea como correlato necesario el desarrollo de políticas más allá de los ámbitos escolares que doten a los jóvenes en los últimos años de su escolarización media de una voz eficaz para aumentar su influencia sobre la agenda de los temas del debate. Sabemos que la decisión acerca de qué temas son los prioritarios es un punto fundamental en las democracias modernas, y si a esto se le suman programas participativos desde las políticas gubernamentales, que involucren a jóvenes en un conjunto de temas barriales y municipales cada vez más amplio, con repercusión real sobre la vida de la comunidad (política de empleo y vivienda por ejemplo), se ofrecería un contexto adecuado para que los saberes escolares se contextualicen y sean pensados para la mejora de la calidad de vida en común y no sólo la adaptabilidad al mercado.

Como hemos dicho las prácticas de participación en las diversas esferas públicas posibles facilitan las herramientas para que se consolide la ciudadanía como lazo social y la construcción de la identidad personal. Pero, además, el que participa hace la experiencia de que la esfera de derechos se conquista, que los derechos se amplían o se estrechan, y que, cuando son una dádiva generan obligaciones clientelares. Por lo tanto la efectividad de los derechos se juega en la participación.

En el análisis del caso propuesto del Partido de San Martín (Pcia. de Buenos Aires) hemos mostrado que los jóvenes educados bajo la puesta en marcha de la Ley federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley provincial de Educación N°11.612 (1995), sostienen la tendencia a identificar la ciudadanía con el estatus legal (*reconocimiento de derechos y obligaciones formales*) aun cuando ambas establecen entre sus objetivos el formar a ciudadanos protagonistas, agentes de cambio de su medio social y natural. Las leyes vigentes en el período investigado no cumplieron los objetivos explícitos. El hecho pudo ser explicado por la historia

³ Hemos ya discutido acerca de que no hay garantías acerca de que las organizaciones civiles sean democráticas y no autoritarias o discriminadoras. Plantearlas como objetivo escolar es pensarlas como espacios de aprendizaje en el que también se disputa poder y reconocimiento entre los actores sociales, pero en el que el marco escolar debería ofrecer la posibilidad de reflexión sobre los objetivos comunes.

de la escuela y el contexto neoliberal con privilegio del mercado en el cual se pusieron en marcha.

Hemos presentado como preocupante que el 75% considerara que había adquirido los saberes para ejercer una ciudadanía plena aunque ésta no incluyera participar políticamente, identificar demandas sociales y expresarlas, ni tomar decisiones grupales. Planteamos que la ausencia de estas capacidades y el no reconocimiento de esa carencia por parte de los jóvenes, mostraba que el sistema educativo, en el circuito por el que ellos transcurrieron no cumplió con la justa distribución de igualdad de oportunidades aunque haya dado aceptables niveles de calidad en las pruebas de nivel.

Hemos señalado la responsabilidad de la escuela en la educación ciudadana ya que, a pesar de vivir en una época atravesada por la comunicación de masas y de diversas agencias de inculcación simbólica, estos jóvenes seguían reconociendo a la escuela como su fuente básica de conocimientos. Esto hace sospechar de que no participan en movimientos sociales, partidos políticos ni agrupaciones sindicales aunque el 17% decía trabajar a tiempo parcial.

La muestra fue tomada en el año 2005 y fue el inicio del presente trabajo; esto ha acarreado una limitación importante ya que la posterior profundización teórica mostró la insuficiencia de la comprensión del nivel de pertenencia en el planteo inicial. Reestructurar el instrumento de indagación para contemplar los aspectos que hacen al reconocimiento de la diversidad cultural en contexto de paridad participativa, es un objetivo para el trabajo futuro. Además, para poder establecer con más claridad líneas de trabajo confiables, somos concientes de que deberíamos ampliar la muestra a otros distritos; esto debería realizarse después de confrontar los resultados actuales con entrevistas que nos permitan averiguar el grado de comprensión de los jóvenes acerca del significado de los items que tildan, y así sostener o modificar el instrumento.

Planteamos en la misma indagación una aproximación a sus expectativas sobre el mundo del trabajo, sus representaciones acerca de sus condiciones de empleabilidad y las posibilidades personales de lograr sus objetivos laborales o de formación profesional en el futuro inmediato.

El haber incluido ambas problemáticas en la misma indagación surgió de tomar en cuenta que el Ministerio de Educación de la Nación sólo reconocía las competencias para la empleabilidad⁴ como aspecto relevante para el mejoramiento de la calidad educativa de la escuela media. Los jóvenes incluidos en la muestra responden a una población “exitosa” ya que se han sostenido dentro del sistema educativo común con bajos porcentajes de sobre edad (recordemos que el 46% de la matrícula queda fuera del sistema). Sin embargo para muchos el no participar de un capital social que les garantice el acceder a trabajos estables, y el haber transitado por circuitos educativos de baja calidad, no les garantiza la integración social a través del trabajo estable después de su egreso de la escuela media.

Los jóvenes de la muestra no tenían claro las dificultades del mundo en el que deberían insertarse laboralmente, ni tampoco reconocían que no habían construido saberes para el ejercicio de una ciudadanía plena. Las escuelas no estaban cumpliendo su función social.

Y no eran estas escuelas como excepción: el Ministerio de Educación de la Nación al incluir en el plan de mejora a la calidad educativa para sectores desfavorecidos, sólo la variable de competencias para mejorar la empleabilidad, en un mundo con crisis de empleo y por lo tanto de los derechos asociados, no reconocía la vulnerabilidad de esta población ni la insuficiencia de las herramientas que ofrecía para luchar contra la exclusión social (material pero también como construcción de la identidad social).

Se abre por delante la tarea de analizar las líneas teórico-prácticas que se derivan de la afirmación de la responsabilidad de la escuela en la formación de la ciudadanía como actividad deseable.

Esto significa investigar a futuro las mejores opciones didáctico-metodológicas para graduar las actividades de participación ciudadana, el desarrollo de las capacidades personales y grupales, en todos los ciclos de la escolarización, acorde al desarrollo moral y cognitivo. Entendida como

⁴ Si bien los objetivos de este trabajo no incluyen el análisis de la Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006, hay que señalar que la presente abandona aquellos artículos que delineaban una concepción de ciudadanía participativa, protagonista, y ésta se desdibuja en la ley actual con referencias sólo a la tolerancia, solidaridad, pluralismo, no discriminación, y ejercicio de la ciudadanía democrática. Sin mayores especificaciones podríamos caer en una interpretación liberal en la que votar cada dos años puede ser el objetivo planteado; mientras tanto para esta ley el eje del trabajo vuelve a ocupar un lugar central sin hacer ninguna referencia a la problemática del trabajo a nivel global. Esto es coincidente con los discursos de los responsables políticos analizados en el presente trabajo.

práctica significativa y no simbólica o retórica, deberán pensarse esferas posibles de acción y transformación social, para que la escuela actualice, en el sentido de poner en acto la potencia, su significatividad social.

Tarea imposible sin analizar y resolver previamente la capacitación a los docentes para hacer efectiva la enseñanza transversal de las prácticas de participación ciudadana. Esto significará pensar instancias que permitan analizar los múltiples obstáculos que actualmente se interponen para que esta tarea pueda ser llevada adelante. Hemos reconocidos algunos problemas: como el prejuicio de considerar a los niños y jóvenes como ciudadanos 'futuros', el convencimiento de que el 'necesario a-partidismo' hace imposible la educación política, el temor a la participación como recuerdo de los procesos históricos de la década del setenta, el temor a que la escuela salga a pensar o resolver cuestiones reales y no modelos de simulación, el temor a salir de los muros de la escuela bajo los riesgos de la responsabilidad civil, el supuesto de que los saberes de participación se deben aprender en otras instituciones como partidos políticos y sindicatos, los prejuicios acerca de las capacidades de los jóvenes para enfrentar tareas de responsabilidad. Seguramente las investigaciones futuras irán desocultando otros preconceptos, al mismo tiempo que podamos pensar modos de neutralizar o reorientar estos temores que impiden asumir la tarea de ser educadores políticos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. (1972) Méjico: Unam
Política (1981) Madrid: Editorial Nacional
Metafísica (1987). Méjico: Porrúa.
- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARENDT, H. (1997) *Qué es la política*. Barcelona: Paidós
- ARROYO. (2000) *Educación, Trabajo y Exclusión*. En Gentili y Frigotto. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Bs. As.: CLACSO.
- BALARDINI, S. (2000) (COMP) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO ISBN: 950-9231-55-x
- BÁRCENA ORBE, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- BECCARIA Y LÓPEZ (COMPS) (1997) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós. 1ª edic. En alemán 1986
- BENEDICTO Y MORAN (2000) *Los jóvenes ¿ciudadanos en Proyecto?* Madrid: Injuve.
(2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*.
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Injuve. Madrid: Instituto de la juventud editor.
- BERGER Y LUCKMANN (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- BOURDIEU Y PASSERON. (1977) *La Reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
(1973) *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Edit. labor
- BOWLES Y GINTIS (1985) *Instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, C. (1989) *La discriminación educativa*. Bs.As.: Edit. Miño y Dávila.
(1993) "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional" en *Para qué sirve la escuela*
(1998) conferencia Coorganizada por el Instituto para la Acción Cooperativa (IPAC) y el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP)
www.ipap.sg.gba.gov.ar/lec_rec/braslavsky/conferencia.doc
(1999). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de Formación de profesores". Revista iberoamericana de Educación. Nº 19 .Formación Docente. Enero-Abril

- BRIGIDO, A.M. (2004) *La equidad en la educación argentina. Un análisis de las desigualdades en la distribución de la educación*. Ed. Universitas/ Ed. Fac de Filosofía y Humanidades (UNC)
- CALDERON GUTIÉRREZ, F (2002) *La reforma de la política. Deliberación y desarrollo*. Caracas, ILDIS - Friedrich Ebert Stiftung- Nueva Sociedad
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós
- CASTRONOVO, R (coord) (1998) *Integración o Desintegración social en el mundo del siglo XXI*. Bs. As. : Espacio Editorial.
- CEPAL-UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Chile.
- COHEN, J. (1998). "Democracia y Libertad". En Elster, Jon (comp.). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- CORTINA, ADELA (1997) *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda Anaya.
- (1996) "La Educación del Hombre y del Ciudadano" En Martínez y Buxarrais (comps) *Educación en Valores y Desarrollo Moral* Barcelona: Institut de Ciencies de l'Educació y la Organización de Estados Iberoamericanos. OEI
- (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- COMISIÓN SCANS para América 2000. (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Departamento de Trabajo de Estados Unidos, Washington, USA.
- COREA, C. y Otro. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Bs.As.: Paidós.
- CULLEN, C. (1997). "Formación de competencias en y para el trabajo". *Novedades Educativas* N° 74. Bs. As.
- (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Bs.As.: Edic. Novedades educativas.
- (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós
- (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Comp. (2004) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: La Crujía.
- DAHRENDORF. (1995) *La cuadratura del círculo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica
- DA SILVA, T.T. (1995) "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?" en *Revista propuesta educativa*, N° 13. Buenos Aires. FLACSO
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990). Jomtien, Tailandia,
- DUBET, F Y MARTUCCELLI, D. (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Bs.As.: Losada.
- DRUCKER, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Bs.As.: Sudamericana.

- DURKHEIM, E. (1973). *Educación y Sociología*. Bs.As.: Schapire editor.
- (1995) *La división del Trabajo social*. Madrid: Akal.
- (1947) *La educación moral* Bs. As. Bs.As.: Losada.
- DUSCHATZKY, s. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs.As.: Paidós.
- DUSCHATZKY (Comp) (2000) *Tutelados y Asistidos* Buenos Aires: Paidós
- DUSCHATZKY Y COREA.(2002) *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós
- ELSTER, JON. (1998) *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- FAINBLUM, A. (2004) *Discapacidad. Una perspectiva desde el psicoanálisis*. Buenos Aires: Tekné
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992) *Educación, Formación y empleo*. Madrid: Eudema
- (1995) *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide
- (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: S. XXI
- (1989) "Formación y empleo: un matrimonio conflictivo". En *Economía y sociología del trabajo*, ISSN 0214-6029, N° 6, Pág. 60-66
- (1986) "Participación y sumisión en la experiencia escolar o aprendizaje del desdoblamiento". En *Educación y Sociedad* N° 5, pp. 35-48
- FILMUS, D. (2003) "La función de la escuela media" en <http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/ponenciafilmus.pdf>.
- FILMUS, D. y otros. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Bs. As.: Santillana.
- (comp)(1998) *Democracia, desarrollo e Integración*. Primer congreso iberoamericano de educación. Buenos Aires: Troquel.
- (1996) *Estado, Sociedad, y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel
- (comp)(1993) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires. Tesis. Grupo editorial Norma.
- FLEURY, S. (1997) *Estado sin ciudadanos*. Buenos Aires: lugar editorial
- (1998) "Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90" *Nueva Sociedad*. N° 156

- FORNET BETANCOURT, R. (2003) "Supuestos, límites y alcances de la Filosofía intercultural" Cuadernos de investigación histórica. Brincar, 27 pag. 261-274 ISSN 0214-4670
(1998) "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural".
Utopía y praxis latinoamericana. Venezuela. Año 3. No.5.
- FOUCAULT, M (1995) "Verdad y Poder" en *Un diálogo sobre el Poder*. Barcelona. Altaya.
(1991) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. S. XXI [1976]
- FRASER, N. (1998) "La justicia social en la era de las *políticas de identidad*: redistribución, reconocimiento y participación". Apuntes de investigación de CECYP. Noviembre N° 2/3 pp 17-36
- FREIRE, P. (1978) *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GALLART, MA. A. (1995) "La formación para el trabajo en el fin de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social ".Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP, ORLEAC-UNESCO
(1997) "Adolescencia, pobreza y trabajo" en KONTERLLNIK y JACINTO, comp. *Adolescencia, pobreza, educación y Trabajo*. Bs.As: Losada-Unicef.
(1997) "Los cambios en la relación escuela mundo del trabajo". Revista iberoamericana de educación n° 15. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a07.htm>
(1998) en Filmus (comp.) *Democracia, desarrollo e Integración*. Primer congreso iberoamericano de educación. Buenos Aires: Troquel.
- GALLI Y MALFÉ (1997) "Desocupación, identidad y salud" EN BECCARIA Y LÓPEZ (COMPS) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- GARCÍA, J. (2004) la construcción de identidades políticas en la escuela. Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes. En Cullen (comp) (2004) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: La crujía
- GARGARELLA, N. (1995) *Nos los representantes. Crítica a los fundamentos del sistema representativo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- GARGARELLA, N. (2001) "El republicanismo y la filosofía política contemporánea" En Boron., A. *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina. ISBN: 950-9231-41-x
- GENEYRO, J.C. (1991) *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona: Antrophos.
- GENTILI y FRIGOTTO (comps) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Bs. As.: CLACSO.
- GENTILI, P. (coord) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Bs. As.: Santillana.

- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Paidós.
- (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Méjico: s. XXI
- (1997). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna". En AAVV. *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- GLAZER, N. (1992) *Los límites de la política social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- GORZ, A. (1998) *Misérias del Presente, Riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós
- GUTMANN, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1997) "La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho". *Daimon, Revista de Filosofía* n° 15. pp.25-47
- (1992) "Tres modelos de Democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa". *Debats*. N° 39. marzo 1992
- (1985) *Conciencia moral y Acción comunicativa*. Barcelona: Península
- (1984) *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HOPENHAYN y OTTONE. (2000) *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del s XXI*. Bs. As.: Fondo de Cultura.
- IMBERNÓN, F (coord) (1999) *La educación en el s XXI: Los retos del Futuro inmediato*. Barcelona: Ed. Grao
- KESSLER, G. (1997) "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Konterllnik y Jacinto (comp) *Adolescencia, pobreza, educación y Trabajo*. Bs.As.: Losada-Unicef.
- KYMLICKA y NORMAN (1996) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía." *Cuadernos de CLAEH*, N° 75, Montevideo , pag.81- 112 y en *Agora* N° 7 invierno de 1997 pag. 5-42
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós
- KONTERLLNIK y JACINTO, comp. (1997) *Adolescencia, pobreza, educación y Trabajo*. Bs.As: Losada-Unicef.
- LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- LEIST, A. (1990) "¿Qué es la ética aplicada?". *Cuadernos de ética* N° 10. Diciembre. pp. 41-59
- LÓPEZ, N. "Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo". Seminario Internacional. Unesco IPE. Bs.As. 3, 4 y 5 noviembre 2004. mimeo
- LYOTARD, J. F. (1989) *La condición posmoderna*. Buenos Aires: R.E.I.
- MAQUIAVELO, N. (2004) *Discurso sobre la primera década de Tito Livio*. Buenos Aires: Losada
- MARGULIS, M. Edit. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. coord. (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

- MARTUCCELLI, D. (2007) "Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas" Seminario Internacional UNESCO I.I.P.E. 4 y 5 de Octubre. Mimeo.
- MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE (1998) *Ciudadanía y clase social*. Bs. As.: Losada.
- MEDA, Dominique (1999) *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona. Gedisa.
- MILLAN Y GORDON. (2004) "Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas". Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 4, octubre-diciembre, 2004. México, D. F., pp. 711-747.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. 1994. Aplicación de la Ley Federal de Educación. Serie Nueva Escuela, Buenos Aires.
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). "El subsidio a la Demanda: Entre los límites de la economía y los (irresueltos) problemas educativos" *Revista de Tecnología Educativa*. Volumen XIV; N° 12 Santiago, Chile. Pag. 29 a 49
- NINO, C. (1997) *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa
- NUSSBAUN, M. y SEN, A. comp. (1996) *La calidad de vida*. Méjico: Fondo de cultura económica.
- OREALC-UNESCO. 1992. Proyecto Principal de Educación. Boletín N° 26: Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad
- OTTONE, E. (1998) "El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad" En (comp.) *Democracia, desarrollo e Integración*. Primer congreso iberoamericano de educación. Buenos Aires: Troquel.
- PAUTASSI, L. (1998) *Derechos Sociales y Democracia. La reforma del Sistema de Políticas Sociales en Argentina*. Buenos Aires, Tesis doctoral
- QUIROGA y Otros, comp. (1999) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario: Homo Sapiens
- RAWLS, J. (2002a) *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fdo. de Cultura Econ. 1ª edic inglés, 1971.
(2002b) *Justicia como Equidad*. Barcelona: Paidós
- (1996) *Liberalismo Político*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- REICH, R. (1993) *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara
- RICOEUR (1984) *Educación y Política*. Buenos Aires: Docencia
- (1985) *Temps et recit*. Paris: Du seuil.
- (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: S. XXI editores
- RIFKIN, J. (1997) *El fin del trabajo*. Méjico: Paidós.

- ROJAS FABRIS, MA. TERESA. *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales*. Revista Praxis N° 4, Junio de 2004 pp.6-18 www.revistapraxis.cl ISSN 0717-7488
- ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial
- SACRISTÁN, G. y PEREZ GOMEZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAVIANI, D. (1988), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina", en *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta
- SENNETT, R. (2004) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SCHUJMAN, G. coord. (2004) *Formación ética y ciudadana. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. OEI
- SVAMPA, M.(2000) *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- TAMARIT, J (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Madrid. Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI (1993) *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidad de la sociedad*. Bs. As.: UNICEF-Losada
- Comp. (1999) *Una escuela para los adolescentes*. Bs. As.: Unicef. Losada
- (2004) "La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno." Seminario Internacional. Unesco IIPE. Bs. As. 3, 4 y 5 noviembre 2004. mimeo
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya
- TEDESCO, J. C. y LÓPEZ, N. (2002) "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina". Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- TORRES, C. A. (2001) *Democracia, Educación y multiculturalismo*. Méjico: siglo XXI
- TOURAINE, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- URRESTI (2000) "Paradigmas de participación juvenil: Un balance histórico" En Balardini (compilador) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* Buenos Aires: CLACSO / ASDI
- VATTIMO, G. (1990). "Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?", en: VATTIMO, Gianni. y otros. *En torno a la posmodernidad*, Barcelona: Anthropos. 1991. 1º reimp.
- VILLARREAL, J. (1996) *La exclusión social*. Flacso. Bs.As.: Editorial Norma.
- WALZER, M. (1993) *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura.
- ZOLO, D. (1994) *Democracia y complejidad*. Buenos Aires: Edic. Nueva Visión.

ANEXO I - MODELO DE ENCUESTA

Los datos de esta encuesta son necesarios para orientar las actividades que se realizarán a lo largo del proyecto. Por lo que te pedimos que leas atentamente y que completes todos los ítems solicitados. Muchas gracias por tu colaboración.

Institución	Edad
Sexo	
Curso	Nacionalidad

¿Trabajas? Si no

Cantidad de horas por día..... cantidad de veces a la semana.....

1. Pensemos en un futuro cercano: ¿Dentro de tres años qué te imaginás estar haciendo?

2. Señala con una **X** tres características que posees y que crees que te facilitarán conseguir trabajo:

Trabajador	Responsable
Buena presencia	Educado
Adaptable	Obediente
Emprendedor	Ambicioso
Capacidad de aprendizaje	Competitivo
Capacidad de trabajo en equipo	Buen compañero
Servicial	Creativo
Capacidad de liderazgo	Inteligente
Buen alumno	Dinámico

3. Señala con una **X** 3 aspectos de la personalidad que consideras que son las **más apreciadas por los empleadores**:

Trabajador	Responsable
Buena presencia	Educado
Adaptable	Obediente
Emprendedor	Ambicioso
Capacidad de aprendizaje	Competitivo
Capacidad de trabajo en equipo	Buen compañero
Servicial	Creativo
Capacidad de liderazgo	Inteligente
Buen alumno	Dinámico

4. Señala con una **X** , cuatro competencias que consideras que son las **más apreciadas por el empleador**:

1. Inglés (Lectura, escritura y habla de uso social y/o técnico.)	7. Computación (ser usuario competente de procesador de textos, access, excel, power point, y de internet)
2. Capacidad de expresarse de forma oral y escrita adecuada al contexto comunicativo	8. Competencias específicas de una orientación propia del polimodal (por ej. diseñar estrategias de comercialización, estrategias de investigación, diseñar productos, etc.)
3. Capacidad para tomar decisiones	9. Capacidad para resolver problemas
4. Capacidad para aprender	10. Capacidad de elaborar informes
5. Capacidad para la comunicación interpersonal y la resolución de conflictos	11. Capacidad para formular hipótesis, controlar variables y secuenciar una investigación, proceso de producción, o experimentación
6. Capacidad para leer gráficos, organizar datos, usar lenguaje matemático	12. Capacidad para trabajar en equipo

5. De las 4 opciones elegidas en la pregunta anterior, ordénenlas de la más a la menos importantes y contesten las preguntas marcando con una X

Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

6. ¿Qué tipo de trabajo te gustaría realizar cuando termines de estudiar?

.....

.....

7. ¿Cuántas probabilidades crees que tendrás de trabajar en lo que deseás?

Nada probable poco probable probable muy probable seguro

8. Señala con una **X**, cuatro características que consideras que son las que mejor describen a un buen ciudadano:

1. Capacidad para establecer y jerarquizar criterios para la toma de decisiones personales	6. Capacidad para organizarse y tomar decisiones grupales
2. Identificar demandas sociales y expresarlas	7. Respeto a las reglas del sistema democrático
3. Respeto a la autoridad y las jerarquías	8. Conocer sus derechos y obligaciones
4. Capacidad para comprender y evaluar la información que afecta a la vida pública	9. Cumplir con las obligaciones propias de los procesos electorales (votar, ser autoridad de mesa, etc)
5. Participación en un partido político.	10. Conocimiento de los mecanismos de demanda frente a las violaciones de los derechos.

9. De las 4 opciones elegidas en la pregunta anterior, ordénelas de la más a la menos importantes y contesten las preguntas marcando con una X

Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Opción.....	¿La aprendiste en la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	No la aprendí <input type="checkbox"/>	¿La aprendiste fuera de la escuela? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

10. Esta encuesta forma parte de un proyecto de mejora de la calidad educativa en las escuelas medias. Consideras que estas mejoras son :

Nada necesarias poco necesarias necesarias

muy necesarias imprescindibles

ANEXO II. INFORME ENCUESTAS

Cuadro 1: Año y Curso

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2º 3ª escuela técnica estatal	20	7,4
	2º 4ª escuela técnica estatal	16	5,9
	2º escuela estatal	14	5,2
	2º escuela estatal	17	6,3
	2º privada laica	17	6,3
	2º privada confesional	32	11,9
	2º privada confesional	18	6,7
	3º 2ª escuela técnica estatal	21	7,8
	3º escuela estatal	18	6,7
	3º privada laica	14	5,2
	3º privada confesional	35	13,0
	3º privada confesional	24	8,9
	2º privada confesional	24	8,9
	Total	270	100,0

Cuadro 2: Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela técnica estatal	57	21,1	21,1	21,1
	Escuela estatal	49	18,1	18,1	39,3
	Privada laica	31	11,5	11,5	50,7
	Privada confesional	67	24,8	24,8	75,6
	Privada confesional	66	24,4	24,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Cuadro 3: Institución * Sexo

			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Institución	Escuela técnica estatal	Recuento	3	54	57
		% de Sexo	2,3%	38,8%	21,2%
		% del total	1,1%	20,1%	21,2%
	Escuela media estatal	Recuento	34	15	49
		% de Sexo	26,2%	10,8%	18,2%
		% del total	12,6%	5,6%	18,2%
	Privada laica	Recuento	13	18	31
		% de Sexo	10,0%	12,9%	11,5%
		% del total	4,8%	6,7%	11,5%
	Privada confesional	Recuento	41	25	66
		% de Sexo	31,5%	18,0%	24,5%
		% del total	15,2%	9,3%	24,5%
Privada confesional	Recuento	39	27	66	
	% de Sexo	30,0%	19,4%	24,5%	
	% del total	14,5%	10,0%	24,5%	
Total		Recuento	130	139	269
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	48,3%	51,7%	100,0%

Cuadro 4: Nacionalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Argentina	258	95,6	97,4	97,4
	Uruguaya	1	,4	,4	97,7
	Boliviana	1	,4	,4	98,1
	Chilena	1	,4	,4	98,5
	Peruana	2	,7	,8	99,2
	Brasileña	1	,4	,4	99,6
	Otra	1	,4	,4	100,0
	Total	265	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,9		
Total		270	100,0		

Cuadro 5: Trabaja

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	46	17,0	17,3	17,3
	no	220	81,5	82,7	100,0
	Total	266	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,5		
Total		270	100,0		

Cuadro 6: Alumnos que trabajan por Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela técnica estatal	9	19,6	19,6	19,6
	Escuela media estatal	9	19,6	19,6	39,1
	Privada laica	7	15,2	15,2	54,3
	Privada confesional	10	21,7	21,7	76,1
	Privada confesional	11	23,9	23,9	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Cuadro 7: Hs. trab. por semana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 10	8	17,4	20,0	20,0
	entre 10 y 15	6	13,0	15,0	35,0
	entre 16 y 25	20	43,5	50,0	85,0
	más de 26	6	13,0	15,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	13,0		
Total		46	100,0		

Pregunta 1

Cuadro 8: Imagen de futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudiar una carrera universitaria y trabajar	32	11,9	11,9	11,9
	Estudiar un terciario y/o tecnicatura y trabajar	10	3,7	3,7	15,6
	Trabajar	53	19,6	19,6	35,2
	Estudiar	44	16,3	16,3	51,5
	Estudiar y trabajar	79	29,3	29,3	80,7
	Estudiar una carrera universitaria	34	12,6	12,6	93,3
	Estudiar una carrera terciaria	11	4,1	4,1	97,4
	Ns/Nc	7	2,6	2,6	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Cuadro 9: Imagen de futuro según sexo

		Sexo						Total de grupo		
		Femenino			Masculino			Recuento	% col.	% fila
		Recuento	% col.	% fila	Recuento	% col.	% fila			
Imagen de futuro	Estudiar una carrera universitaria y trabajar	16	12,3%	50,0%	16	11,5%	50,0%	32	11,9%	100,0%
	Estudiar un terciario y/o tecnicatura y trabajar	7	5,4%	70,0%	3	2,2%	30,0%	10	3,7%	100,0%
	Trabajar	11	8,5%	20,8%	42	30,2%	79,2%	53	19,7%	100,0%
	Estudiar	17	13,1%	38,6%	27	19,4%	61,4%	44	16,4%	100,0%
	Estudiar y trabajar	46	35,4%	58,2%	33	23,7%	41,8%	79	29,4%	100,0%
	Estudiar una carrera universitaria	21	16,2%	63,6%	12	8,6%	36,4%	33	12,3%	100,0%
	Estudiar una carrera terciaria	9	6,9%	81,8%	2	1,4%	18,2%	11	4,1%	100,0%
	Ns/Nc	3	2,3%	42,9%	4	2,9%	57,1%	7	2,6%	100,0%
Total de grupo		130	100,0%	48,3%	139	100,0%	51,7%	269	100,0%	100,0%

Pregunta 2: Características que poseen y que creen que les facilitará conseguir trabajo.

Cuadro 10

Características Personales

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Trabajador	P2_A	122	15,1	46,0
Buena Presencia	P2_B	96	11,9	36,2
Adaptable	P2_C	32	4,0	12,1
Emprendedor	P2_D	16	2,0	6,0
Capacidad de Aprendizaje	P2_E	71	8,8	26,8
Capacidad de Trabajo en Equipo	P2_F	16	2,0	6,0
Servicial	P2_G	20	2,5	7,5
Capacidad de liderazgo	P2_H	20	2,5	7,5
Buen Alumno	P2_I	21	2,6	7,9
Educado	P2_J	69	8,6	26,0
Obediente	P2_K	10	1,2	3,8
Ambicioso	P2_L	16	2,0	6,0
Competitivo	P2_LL	18	2,2	6,8
Responsable	P2_M	143	17,7	54,0
Buen Compañero	P2_N	26	3,2	9,8
Creativo	P2_O	28	3,5	10,6
Inteligente	P2_P	41	5,1	15,5
Dinámico	P2_Q	10	1,2	3,8
Puntual	P2_R	32	4,0	12,1
		-----	-----	-----
	Total responses	807	100,0	304,5

Pregunta 3: Aspectos de la personalidad que consideran que son los más apreciados por los empleadores.

Cuadro 11

Carac. apreciadas por el empleador

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Trabajador	P3_A	133	16,6	51,2
Buena presencia	P3_B	119	14,9	45,8
Adaptable	P3_C	18	2,3	6,9
Emprendedor	P3_D	12	1,5	4,6
Capacidad de Aprendizaje	P3_E	55	6,9	21,2
Capacidad de Trabajo en Equipo	P3_F	44	5,5	16,9
Servicial	P3_G	37	4,6	14,2
Capacidad de liderazgo	P3_H	17	2,1	6,5
Buen alumno	P3_I	2	,3	,8
Educado	P3_J	60	7,5	23,1
Obediente	P3_K	26	3,3	10,0
Ambicioso	P3_L	6	,8	2,3
Competitivo	P3_LL	9	1,1	3,5
Responsable	P3_M	130	16,3	50,0
Buen Compañero	P3_N	17	2,1	6,5
Creativo	P3_O	27	3,4	10,4
Inteligente	P3_P	41	5,1	15,8
Dinámico	P3_Q	18	2,3	6,9
Puntual	P3_R	29	3,6	11,2
		-----	-----	-----
	Total responses	800	100,0	307,7

10 missing cases; 260 valid cases

Pregunta 4: Competencias más apreciadas por el empleador.

Cuadro 12
Compt. más apreciadas por el empleador

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Inglés	P4_A	190	17,6	70,4
Cap. de expresión	P4_B	117	10,8	43,3
Cap. para tomar decisiones	P4_C	69	6,4	25,6
Cap. para aprender	P4_D	57	5,3	21,1
Cap. de comunicación	P4_E	58	5,4	21,5
Leer gráficos, datos, matemáticas	P4_F	56	5,2	20,7
Computación	P4_G	209	19,4	77,4
Competencias de la Orientación	P4_H	50	4,6	18,5
Cap. para resolver problemas	P4_I	94	8,7	34,8
Cap. para elaborar informes	P4_J	39	3,6	14,4
Cap. para org. una invest.	P4_K	61	5,6	22,6
Cap. para trab. en equipo	P4_L	80	7,4	29,6
Total responses		1080	100,0	400,0

0 missing cases; 270 valid cases

Cuadro 13

		Sexo						Total		
		Femenino			Masculino			Recuento	% fila	% col.
		Recuento	% fila	% col.	Recuento	% fila	% col.			
Compt. más apreciadas por el empleador	Inglés	96	50,5%	73,8%	94	49,5%	67,6%	190	100,0%	70,6%
	Cap. de expresión	62	53,0%	47,7%	55	47,0%	39,6%	117	100,0%	43,5%
	Cap. para tomar decisiones	33	48,5%	25,4%	35	51,5%	25,2%	68	100,0%	25,3%
	Cap. para aprender	25	44,6%	19,2%	31	55,4%	22,3%	56	100,0%	20,8%
	Cap. de comunicación	30	51,7%	23,1%	28	48,3%	20,1%	58	100,0%	21,6%
	Leer gráficos, datos, matemáticas	26	46,4%	20,0%	30	53,6%	21,6%	56	100,0%	20,8%
	Computación	99	47,6%	76,2%	109	52,4%	78,4%	208	100,0%	77,3%
	Competencias de la Orientación	27	54,0%	20,8%	23	46,0%	16,5%	50	100,0%	18,6%
	Cap. para resolver problemas	33	35,1%	25,4%	61	64,9%	43,9%	94	100,0%	34,9%
	Cap. para elaborar informes	24	61,5%	18,5%	15	38,5%	10,8%	39	100,0%	14,5%
	Cap. para org. una invest.	30	49,2%	23,1%	31	50,8%	22,3%	61	100,0%	22,7%
	Cap. para trab. en equipo	38	48,1%	29,2%	41	51,9%	29,5%	79	100,0%	29,4%

Pregunta 5.

Cuadro 14

	1º competencia		2º competencia		3º competencia		4º competencia	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Inglés	108	(40,4%)	38	(14,2%)	15	(5,6%)	28	(10,5%)
Cap. de expresión	49	(18,4%)	30	(11,2%)	29	(10,9%)	12	(4,5%)
Cap. para tomar decisiones	14	(5,2%)	22	(8,2%)	21	(7,9%)	12	(4,5%)
Cap. para aprender	17	(6,4%)	19	(7,1%)	13	(4,8%)	6	(2,2%)
Cap. de comunicación	6	(2,2%)	21	(7,9%)	17	(6,4%)	15	(5,6%)
Leer gráficos, datos, matemáticas	1	(,4%)	12	(4,5%)	18	(6,7%)	19	(7,1%)
Computación	33	(12,4%)	78	(29,2%)	60	(22,5%)	42	(15,7%)
Competencias de la orientación	6	(2,2%)	7	(2,6%)	15	(5,6%)	16	(6,0%)
Cap. para resolver problemas	13	(4,9%)	19	(7,1%)	39	(14,6%)	26	(9,7%)
Cap. para elaborar informes	4	(1,5%)	5	(1,9%)	10	(3,7%)	19	(7,1%)
Cap. para org. una invest.	9	(3,4%)	9	(3,4%)	15	(5,6%)	25	(9,4%)
Cap. para trab. en equipo	7	(2,6%)	7	(2,6%)	15	(5,6%)	47	(17,6%)
Total	287	(100,0%)	267	(100,0%)	267	(100,0%)	267	(100,0%)

Cuadro 15: Computación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprendida en la escuela	92	34,1	34,3	34,3
	No aprendida	36	13,3	13,4	47,8
	Aprendida fuera de la escuela	60	22,2	22,4	70,1
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	22	8,1	8,2	78,4
	No elegida	58	21,5	21,6	100,0
	Total	268	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		270	100,0		

Cuadro 16: Inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprendida en la escuela	115	42,6	42,9	42,9
	No aprendida	33	12,2	12,3	55,2
	Aprendida fuera de la escuela	19	7,0	7,1	62,3
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	21	7,8	7,8	70,1
	No elegida	80	29,6	29,9	100,0
	Total	268	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		270	100,0		

Cuadro 17: Cap. de expresión oral y escrita acorde al contexto comunicativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprendida en la escuela	80	29,6	29,9	29,9
	No aprendida	10	3,7	3,7	33,6
	Aprendida fuera de la escuela	16	5,9	6,0	39,6
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	15	5,6	5,6	45,1
	No elegida	147	54,4	54,9	100,0
	Total	268	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		270	100,0		

Cuadro 18: Cap. para resolver problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprendida en la escuela	30	11,1	11,2	11,2
	No aprendida	15	5,6	5,6	16,8
	Aprendida fuera de la escuela	39	14,4	14,6	31,3
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	10	3,7	3,7	35,1
	No elegida	174	64,4	64,9	100,0
	Total	268	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		270	100,0		

Pregunta 6: Trabajo deseado. (pregunta abierta)

Cuadro 19: Trabajo deseado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesional universitario	61	22,6	22,6	22,6
	Técnico	29	10,7	10,7	33,3
	Empleado	43	15,9	15,9	49,3
	Tener un microemprendimiento	2	,7	,7	50,0
	Docente	13	4,8	4,8	54,8
	Comerciante	2	,7	,7	55,6
	Uno que de dinero	8	3,0	3,0	58,5
	Empleado hasta recibirse y luego ejercer su profesión	21	7,8	7,8	66,3
	No sabe	41	15,2	15,2	81,5
	Otra	7	2,6	2,6	84,1
	Técnico Superior	29	10,7	10,7	94,8
	Ns/Nc	14	5,2	5,2	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Cuadro 20: Tabla de contingencia Trabajo deseado * Sexo

			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Trabajo deseado	Profesional universitario	Recuento	33	27	60
		% de Sexo	25,4%	19,4%	22,3%
	Técnico	Recuento	9	20	29
		% de Sexo	6,9%	14,4%	10,8%
	Empleado	Recuento	24	19	43
		% de Sexo	18,5%	13,7%	16,0%
	Tener un microemprendimiento	Recuento	0	2	2
		% de Sexo	,0%	1,4%	,7%
	Docente	Recuento	8	5	13
		% de Sexo	6,2%	3,6%	4,8%
	Comerciante	Recuento	1	1	2
		% de Sexo	,8%	,7%	,7%
	Uno que de dinero	Recuento	3	5	8
		% de Sexo	2,3%	3,6%	3,0%
	Empleado hasta recibirse y luego ejercer su profesión	Recuento	13	8	21
		% de Sexo	10,0%	5,8%	7,8%
	No sabe	Recuento	24	17	41
		% de Sexo	18,5%	12,2%	15,2%
	Otra	Recuento	1	6	7
		% de Sexo	,8%	4,3%	2,6%
Técnico Superior	Recuento	8	21	29	
	% de Sexo	6,2%	15,1%	10,8%	
Ns/Nc	Recuento	6	8	14	
	% de Sexo	4,6%	5,8%	5,2%	
Total	Recuento	130	139	269	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Pregunta 7: ¿Cuántas probabilidades crees que tendrás de trabajar en lo que deseás?

Cuadro 21: Posibilidades para obtener el trabajo deseado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nada probable	5	1,9
	Poco probable	26	9,6
	Probable	146	54,1
	Muy probable	61	22,6
	Seguro	30	11,1
	Ns/ Nc	2	,7
	Total	270	100,0

Cuadro 22: Posibilidades para obtener el trabajo deseado * Sexo

			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Posibilidades para obtener el trabajo deseado	Nada probable	Recuento	1	4	5
		% de Sexo	,8%	2,9%	1,9%
	Poco probable	Recuento	14	12	26
		% de Sexo	10,8%	8,6%	9,7%
	Probable	Recuento	73	72	145
		% de Sexo	56,2%	51,8%	53,9%
	Muy probable	Recuento	28	33	61
		% de Sexo	21,5%	23,7%	22,7%
	Seguro	Recuento	14	16	30
		% de Sexo	10,8%	11,5%	11,2%
	Ns/ Nc	Recuento	0	2	2
		% de Sexo	,0%	1,4%	,7%
	Total	Recuento	130	139	269
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Pregunta 8: Capacidades de un buen ciudadano.

Cuadro 23

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Cap. toma de decisiones	P8_A	82	7,6	30,5
Id. demandas soc.	P8_B	28	2,6	10,4
Respeto autoridad	P8_C	146	13,6	54,3
Comp. inform. afect. cosa pub.	P8_D	127	11,8	47,2
Particip. politicopartidaria	P8_E	21	2,0	7,8
Cap. toma decis. grupales	P8_F	109	10,1	40,5
Resp. reglas del sist. democ.	P8_G	119	11,1	44,2
Conoc. derechos y oblig.	P8_H	210	19,5	78,1
Cumpl. oblig. proc. elect.	P8_I	97	9,0	36,1
Conoc. mec. demanda de DDHH	P8_J	136	12,7	50,6
Total responses		1075	100,0	399,6

Cuadro 24

		Sexo				Total	
		Femenino		Masculino		Recuento	% col.
		Recuento	% col.	Recuento	% col.		
Ciudadanía	Cap. toma de decisiones	29	5,5%	52	9,5%	81	7,6%
	Id. demandas soc.	14	2,7%	14	2,6%	28	2,6%
	Respeto autoridad	72	13,8%	73	13,3%	145	13,5%
	Comp. inform. afect. cosa pub.	65	12,4%	62	11,3%	127	11,9%
	Particip. politicopartidaria	7	1,3%	14	2,6%	21	2,0%
	Cap. toma decis. grupales	50	9,6%	59	10,8%	109	10,2%
	Resp. reglas del sist. democ.	63	12,0%	56	10,2%	119	11,1%
	Conoc. derechos y oblig.	106	20,3%	104	19,0%	210	19,6%
	Cumpl. oblig. proc. elect.	47	9,0%	49	8,9%	96	9,0%
	Conoc. mec. demanda de DDHH	70	13,4%	65	11,9%	135	12,6%

Pregunta 9:

Cuadro 25 : características de un buen ciudadano

	1º característica del ciudadano	2º característica del ciudadano	3º característica del ciudadano	4º característica del ciudadano
	%	%	%	%
Cap. toma de decisiones	12,7%	4,5%	4,9%	9,8%
Id. demandas soc.	2,6%	1,1%	2,3%	3,8%
Respeto autoridad	21,0%	14,3%	11,7%	7,9%
Comp. inform. afect. cosa pub.	6,0%	14,3%	10,2%	17,3%
Particip. politicopartidaria	1,9%	1,1%	3,0%	1,9%
Cap. toma decos. grupales	4,9%	14,3%	12,4%	8,6%
Resp. reglas del sist. democ.	6,7%	14,7%	14,3%	7,1%
Conoc. derechos y oblig.	32,6%	19,5%	18,4%	6,8%
Cumpl. oblig. proc. elect.	5,2%	6,8%	13,5%	13,2%
Conoc. mec. demanda de DDHH	6,4%	9,4%	9,4%	23,7%

Cuadro 26 : Conoc. derechos y oblig.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Aprendida en la escuela	114	42,2
	No aprendida	14	5,2
	Aprendida fuera de la escuela	34	12,6
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	41	15,2
	No elegida	63	23,3
	Total	266	98,5
Perdidos	Sistema	4	1,5
Total		270	100,0

Cuadro 27: Respeto autoridad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Aprendida en la escuela	61	22,6
	No aprendida	12	4,4
	Aprendida fuera de la escuela	45	16,7
	Aprendida dentro y fuera de la escuela	23	8,5
	No elegida	125	46,3
	Total	266	98,5
Perdidos	Sistema	4	1,5
Total		270	100,0

Pregunta 10: Necesidad de mejoras en la calidad educativa.**Cuadro 28: Necesidad de mejora de la calidad educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada necesaria	15	5,6	5,6	5,6
	Poco necesaria	34	12,6	12,6	18,1
	Necesaria	53	19,6	19,6	37,8
	Muy necesaria	80	29,6	29,6	67,4
	Imprescindible	77	28,5	28,5	95,9
	Ns/Nc	11	4,1	4,1	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Cuadro 29: Tabla de contingencia Necesidad de mejora de la calidad educativa * Sexo

			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Necesidad de mejora de la calidad educativa	Nada necesaria	Recuento	1	14	15
		% de Sexo	,8%	10,1%	5,6%
	Poco necesaria	Recuento	10	23	33
		% de Sexo	7,7%	16,5%	12,3%
	Necesaria	Recuento	21	32	53
		% de Sexo	16,2%	23,0%	19,7%
	Muy necesaria	Recuento	46	34	80
		% de Sexo	35,4%	24,5%	29,7%
	Imprescindible	Recuento	51	26	77
		% de Sexo	39,2%	18,7%	28,6%
	Ns/Nc	Recuento	1	10	11
		% de Sexo	,8%	7,2%	4,1%
Total		Recuento	130	139	269
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO III

PROYECTOS DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA MEDIA BASES DE LA CONVOCATORIA

- Plazo de presentación: 12 de julio al 20 de septiembre de 2004
- Los proyectos deberán ser presentados en el Ministerio de Educación de cada jurisdicción, en dos copias impresas y dos en disquete
- Informes:
 - Provincias y Ciudad de Buenos Aires: en los respectivos Ministerios o Secretarías de Educación
 - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: vía web www.me.gov.ar, o por e-mail, proyectosdeapoyo@me.gov.ar

1. Objetivos de la Convocatoria

1.1 Objetivos generales

- Constituir e incrementar en las instituciones de nivel medio ámbitos y equipos de trabajo dirigidos al mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.
- Promover el desarrollo de proyectos que contribuyan al mejoramiento de la propuesta institucional y curricular de la escuela media, de las condiciones de permanencia y egreso de los estudiantes, y de los niveles de retención de los alumnos.
- Desarrollar y fortalecer la articulación entre las distintas instituciones y niveles del sistema educativo nacional, apoyando acciones coordinadas entre universidades nacionales, facultades o unidades académicas equivalentes, institutos de formación docente, centros académicos y escuelas de nivel medio.
- Promover abordajes integrales sobre la escuela media, que contemplen en su complejidad las distintas dimensiones, temáticas y problemas que atraviesan la vida y la cultura escolar de estas instituciones.

1.2. Objetivos específicos

- Promover el trabajo conjunto entre docentes de distintos niveles educativos a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en ambos niveles.

- Constituir en las instituciones de nivel superior y centros académicos, ámbitos de reflexión, producción y equipos de trabajo y planificación en materia de articulación con la escuela media.
- Impulsar el trabajo en red entre las escuelas medias involucradas en los proyectos a cargo de las instituciones de nivel superior y los centros académicos.
- Apoyar y fortalecer a los jóvenes en tanto estudiantes del nivel superior facilitando el acceso y la permanencia de éstos en universidades e institutos terciarios.
- Asegurar procesos de transferencia de la experiencia hacia las instituciones responsables de los proyectos, como insumo para sus propios procesos de cambio y desarrollo.
- Consolidar y ampliar las experiencias previas que en materia de articulación entre nivel superior y nivel medio vienen desarrollando numerosas instituciones del sistema educativo nacional.

3. EJES PARA LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA

Los proyectos deberán ubicarse en alguno de los tres ejes que se presentan a continuación, que se definen por el MECyT para esta convocatoria y orientar la formulación de los planes de trabajo y las estrategias concretas.

- Eje 1: Las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Eje 2 Las transformaciones socioculturales y tecnológicas, y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas.
- Eje 3: La transformación y/o innovación en los modelos institucionales.

Estos ejes expresan aquellos aspectos de la propuesta formativa de la escuela media que demandan mayor atención, aportes y nuevas propuestas, suponen y requieren enfoques integrales en torno al trabajo pedagógico en las instituciones de nivel medio, y facilitan el trabajo colaborativo que caracteriza esta convocatoria.

3.1. Eje-1: Las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

- Este eje focaliza en el mejoramiento de las propuestas de enseñanza, - Se prevé que el trabajo a desarrollar gire en torno al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las distintas áreas y/o disciplinas que se revelan como aspectos críticos en la formación de los estudiantes
- Se priorizan propuestas centradas en la promoción de la lectura y la escritura, las artes, las ciencias y la tecnología orientadas al desarrollo de proyectos y la resolución de problemas.
- Las actividades propiciarán enfoques apropiados para la enseñanza de las disciplinas o áreas curriculares y tenderán a su consolidación institucional; no podrán restringirse a cursos aislados ni a acciones compensatorias de los déficits que pudieran diagnosticarse tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

3.2. Eje-2: Las transformaciones socioculturales y tecnológicas, y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas.

- Este eje de trabajo propicia abordar las nuevas configuraciones sociales, culturales y tecnológicas que impactan cotidianamente sobre las funciones de la escuela e inciden fuertemente sobre las prácticas pedagógicas.
- Implica el diseño y la implementación de propuestas formativas transversales que enriquezcan la oferta de la escuela a partir de comprender y reflexionar sobre los profundos cambios culturales, institucionales, económicos, políticos, tecnológicos y demográficos en nuestro país y en el mundo durante las últimas décadas.
- Promueve proyectos que favorezcan la participación práctica y reflexiva de los alumnos respecto de los procesos, los problemas y los recursos de su entorno.
- Apunta a la construcción o fortalecimiento de lazos visibles entre las propias escuelas y con sus entornos sociales; a través de la construcción de redes sociales y tecnológico-productivas.

- Contempla el aprovechamiento de dicho vínculo en el trabajo pedagógico de docentes y alumnos, y el enriquecimiento de las propuestas escolares, atendiendo la diversidad cultural y las transformaciones en las identidades juveniles.
- Apunta al fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes para afrontar la inserción laboral y social desde una mirada reflexiva, crítica y propositiva, a través de propuestas concretas de trabajo colectivo.

3.3. Eje-3: La transformación y/o innovación en los modelos institucionales

- Este eje apunta al desarrollo de proyectos que desarrollen respuestas adecuadas e innovadoras a problemáticas de la gestión institucional en las escuelas.
- Contempla acciones que favorezcan la convivencia escolar, y la inclusión y permanencia de los jóvenes, fortaleciendo el reconocimiento y valoración de las culturas juveniles y el establecimiento de pautas de convivencia que faciliten los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Incluye la posibilidad de reorganizar la distribución de tiempos, la creación de espacios de trabajo conjunto entre profesores, y otras alternativas institucionales que puedan favorecer los aprendizajes.
- Promueve la organización de instancias de acompañamiento diverso a la trayectoria escolar de los alumnos.

4. Características de los proyectos

- a. Los proyectos deberán proponer un plan integral de trabajo entre la institución responsable y 5 escuelas medias con características pedagógicas e institucionales diferentes, que atiendan a poblaciones social y culturalmente heterogéneas, tendiendo a la inclusión social. Por lo menos 3 de estas 5 escuelas deben atender a población en condiciones socioeconómicas desfavorables.
- b. La formulación del proyecto determinará claramente responsabilidades y funciones de cada institución interviniente.
- c. El proyecto debe señalar claramente los resultados esperados en términos de mejoramiento de la calidad educativa y de las condiciones de permanencia y

egreso en la escuela media, y de la transferencia de conocimientos entre las Universidades, facultades o unidades académicas equivalentes, los IFD y CA y las escuelas.

d. Cada proyecto será desarrollado por un equipo de trabajo constituido por autoridades y/o especialistas de la institución que lo presenta y autoridades y/o docentes de las escuelas medias.

e. En cada proyecto habrá un comité coordinador que estará constituido por un integrante de cada una de las escuelas involucradas y otro integrante de la institución académica responsable.

f. Cada proyecto tendrá un director responsable de la institución de educación superior frente a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

g. Cada proyecto deberá contar con el aval de las autoridades educativas de la jurisdicción correspondiente. La formalización de este acuerdo se realizará a través de la firma de convenios entre los centros académicos, IFD, UN, facultades o unidades académicas equivalentes, según sea el caso y las autoridades educativas jurisdiccionales a fin de facilitar el desarrollo de las acciones previstas y establecer responsabilidades de las diversas instancias involucradas en las mismas.

h. Los proyectos tendrán una duración de 2 años, iniciando el 10 de noviembre de 2004 y finalizando el 10 de noviembre de 2006. Al final del primer año, se hará una evaluación, para habilitar el desarrollo del segundo año. El monto máximo a solicitar será de \$60.000.

i. Las acciones y estrategias formuladas en los proyectos darán cuenta de un trabajo

horizontal y cooperativo entre las instituciones responsables de los mismos y las escuelas involucradas en cada caso.

j. Cada proyecto se estructurará en módulos, que se orientarán a uno de los ejes mencionados. Se podrán presentar hasta 5 módulos, los cuales deben tener independencia en términos de su ejecución y guardarán coherencia interna y consistencia en el marco de la propuesta general. Cada módulo especificará actividades, tiempos, recursos, resultados previstos, participantes y responsables.

k. Las actividades que propongan los proyectos no podrán conducir a instituir procedimientos de selección ni mecanismos de acceso al nivel superior, ni a formalizar certificaciones de conocimientos que difieran de los que están en vigencia en la educación media.

l. Los proyectos deben contemplar la sistematización y evaluación de los resultados de la experiencia que se realizará y los dispositivos para su comunicación (publicación, materiales de formación, otros productos a difundir, etc.)

m. Aquellas universidades que hayan desarrollado proyectos en la convocatoria 2003 deberán prever mecanismos de seguimiento o monitoreo que permita una evaluación permanente del trabajo realizado desde entonces.

5. Especificaciones técnicas de la convocatoria

a. Los proyectos deberán ser presentados en el Ministerio de Educación de cada jurisdicción, en dos copias impresas y dos en disquete

b. El plazo de presentación de los proyectos vence el 20 de septiembre de 2004. Los resultados se darán a conocer el 29 de octubre de 2004.

c. Habiendo sido preseleccionado por la jurisdicción correspondiente, pasarán a la evaluación definitiva realizada por un comité de selección externo al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, compuesto por destacados especialistas.

d. Cada universidad nacional, facultad o unidad académica equivalente, IFD y centro académico podrá presentar un solo proyecto.

e. La asignación presupuestaria y los compromisos asumidos por cada UN, facultad o unidad académica equivalente, IFD o CA serán acordados a través de la firma de un convenio entre la institución responsable, la Secretaría de Educación y la SPU.

f. Las acciones financiables deben ser planificadas y acordadas por la institución responsable del proyecto y las escuelas involucradas en el mismo.

6. Criterios de selección

Los proyectos serán seleccionados y aprobados para su financiamiento por un comité de expertos designado *ad hoc* y coordinado por la DNGCyFD, considerando los siguientes perfiles: dominio de los conocimientos involucrados

en los ejes de la evaluación, para habilitar el desarrollo del segundo año. El monto máximo a solicitar será de \$60.000.

i. Las acciones y estrategias formuladas en los proyectos darán cuenta de un trabajo horizontal y cooperativo entre las instituciones responsables de los mismos y las escuelas involucradas en cada caso.

j. Cada proyecto se estructurará en módulos, que se orientarán a uno de los ejes mencionados. Se podrán presentar hasta 5 módulos, los cuales deben tener independencia en términos de su ejecución y guardarán coherencia interna y consistencia en el marco de la propuesta general. Cada módulo especificará actividades, tiempos, recursos, resultados previstos, participantes y responsables.

k. Las actividades que propongan los proyectos no podrán conducir a instituir procedimientos de selección ni mecanismos de acceso al nivel superior, ni a formalizar certificaciones de conocimientos que difieran de los que están en vigencia en la educación media.

l. Los proyectos deben contemplar la sistematización y evaluación de los resultados de la experiencia que se realizará y los dispositivos para su comunicación (publicación, materiales de formación, otros productos a difundir, etc.)

m. Aquellas universidades que hayan desarrollado proyectos en la convocatoria 2003 deberán prever mecanismos de seguimiento o monitoreo que permita una evaluación permanente del trabajo realizado desde entonces.

8.3. Rubros no financiados

a- Proyectos cuyos diseños y actividades contemplen cursos de ingreso o nivelación, o cualquier otra actividad focalizada en el acceso a las instituciones de nivel superior y esté dirigida a grupos de estudiantes de las escuelas medias involucradas.

b- Actividades que constituyan propuestas de certificaciones de estudios de los alumnos de escuelas medias.

c- Salarios, infraestructura, gastos operativos (luz, teléfono, etc).

d- Cursos de capacitación para docentes de escuelas medias.

PROYECTOS DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA MEDIA ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

En la presentación del proyecto deberán constar:

1- Datos de identificación del proyecto

Título

Institución responsable

Director del Proyecto

Equipo responsable

Escuelas involucradas (incluir Clave Única de Establecimiento – CUE)

Identificación de las principales políticas institucionales en la que se enmarca el proyecto

2- Información sobre las escuelas medias involucradas

Los proyectos incluirán información de acuerdo con los indicadores disponibles a fin de permitir evaluar el cumplimiento de lo establecido por el apartado 4 “a” de las bases de la convocatoria.

3- Síntesis del proyecto

Explique brevemente (en un máximo de una carilla) cuál o cuáles son los problemas o la situación de partida, cuáles son los resultados esperados y cómo el Proyecto contribuirá al mejor desempeño curricular e institucional de las escuelas en las dimensiones involucradas en uno o varios de los ejes de la convocatoria.

4- Objetivos generales y específicos

5- Plan de trabajo propuesto

Describir en qué consiste el proyecto, justificando su contribución tanto para el mejoramiento del desempeño de las escuelas secundarias involucradas, como para los procesos de articulación interinstitucional entre niveles.

Establecer las actividades, detallando específicamente cómo se determinará el punto de partida y las estrategias de evaluación de proceso y de resultados que se emplearán durante el desarrollo y al final de proyecto.

Detallar los módulos, especificando en cada uno: actividades, tiempos, recursos, resultados previstos, participantes y responsables.

6- Cronograma

Especificar mensualmente las tareas y los tiempos previstos en los 24 meses en los que se extenderá el proyecto.

7- Financiamiento

Especificar los rubros de financiamiento solicitado, general y por módulo. No se aceptarán otros rubros que los especificados en el apartado 8.2. de las bases de la convocatoria.

8- Resultados esperados, en relación con las escuelas medias involucradas

Determine en términos concretos e identificables, ya sea por aproximaciones cualitativas o cuantitativas, los resultados que espera obtener al final del proyecto.

9- Resultados esperados en relación con la articulación interinstitucional entre escuelas medias e instituciones responsables

Especifique de qué manera el Proyecto contribuirá a desarrollar y fortalecer la articulación entre las distintas instituciones y niveles del sistema educativo y la transferencia de resultados entre los niveles involucrados.

10- Anexos

- Adjuntar un detalle de las funciones de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo
- Adjuntar un breve *curriculum vitae* (una página por persona) de los integrantes del equipo responsable de las instituciones participantes y de los directivos de las escuelas medias involucradas.

11- Compromiso de la Institución Académica involucrada en el proyecto ***Se presenta al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología este proyecto,***

adelantando el compromiso en lo que respecta a los siguientes puntos:

- 1) Arbitrar todos los medios al interior de la institución interviniente para dar cumplimiento a los objetivos, las actividades y el cronograma de trabajo del proyecto.
- 2) Garantizar la rendición parcial y final de resultados e impactos institucionales del proyecto, tanto durante su desarrollo como durante las etapas posteriores del proceso de evaluación.

Estos puntos, conjuntamente con otros compromisos relativos al seguimiento de la ejecución, serán acordados con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al momento de la asignación presupuestaria mediante la firma de un convenio - programa.

Lugar y fecha:

Firma de la máxima autoridad de la institución interviniente