



EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. Estudio de caso

En una escuela de nivel medio de la
ciudad de Córdoba- 2007-2008

Georgia E. Blanas



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

CEA

Centro de
Estudios
Avanzados

EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. ESTUDIO DE CASO

En una escuela de nivel medio de la ciudad
de Córdoba - 2007-2008



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

CEA

Centro de
Estudios
Avanzados

Colección Tesis

**EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE
CIUDADANÍA. ESTUDIO DE CASO**

En una escuela de nivel medio de la
ciudad de Córdoba - 2007-2008

Georgia E. Blanas

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina.

Directora: Alicia Servetto

Responsables Editoriales: Eva Da Porta / María E. Rustán

Secretaria Técnica: Evelin Pineda

Comité Académico de la Editorial

María Cristina Mata

Pampa Arán

Marcelo Casarín

Javier Moyano

Facundo Ortega

María Teresa Piñero

Coordinador de edición: Matías Keismajer

Corrección de los textos: Mariú Biain

Diagramación de colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Fernando Félix Ferreyra

Responsable de contenido web: Víctor Guzmán

© Centro de Estudios Avanzados, 2014

Blanas, Georgia E.

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso : en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008 . - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2014. E-Book.

ISBN 978-987-1751-19-8

1. Ciudadanía. 2. Estudio de Casos. 3. Ciencias Políticas. I. Título

CDD 320

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo | 11 |
| Introducción | 15 |
| Capítulo 1. Ideología, educación y construcción de ciudadanía | 23 |
| I. Ideología y educación | 23 |
| II. La práctica educativa como práctica política | 27 |
| III. La educación y la construcción de capacidades ciudadanas desde la práctica educativa | 29 |
| IV. La construcción de la ciudadanía | 32 |
| Capítulo 2. Currículum, pedagogía y educación crítico-transformadora | 45 |
| I. Currículum y pedagogía | 45 |
| II. La educación crítico-transformadora | 53 |
| III. Educación y construcción de capacidades ciudadanas | 58 |
| Capítulo 3. Construcción de ciudadanía a partir de la conformación del sistema educativo nacional..... | 71 |
| I. Período de institucionalización del Estado oligárquico liberal (1880-1930) | 72 |
| I.1. El Estado oligárquico liberal (1880-1916) | 73 |
| I.2. El Estado democrático liberal (1916-1930) | 74 |
| II. Período de la hegemonía militar (1930-1983) | 75 |
| II.1. El Estado interventor: nacionalismo elitista y xenófilo. Orden y disciplina (1930-1946) | 75 |
| II.2. El peronismo en el período 1946-1955 | 77 |

| | |
|---|----|
| II.3. Desperonizar la sociedad (1955-1972) | 80 |
| II.4. Crisis del Estado benefactor | 85 |
| II.4.1. Educar para la liberación (1973-1976) | 85 |
| II.4.2. Educar para el orden (1976-1983) | 86 |
| III. Período de la transición democrática | 89 |
| III.1. Educar para la democracia (1983-1993) | 90 |
| III.1.1. Educación Cívica (1983-1993) | 93 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Transición democrática y el Estado neoliberal de los años 90 | 97 |
| I. Las macropolíticas y la Ley Federal de Educación | 97 |
| II. La Ley Federal de Educación | 100 |
| II.1. Los Contenidos Básicos Comunes | 102 |
| a. La Enseñanza General Básica y el ideal ciudadano | 102 |
| b. Contenidos en la Educación Polimodal | 104 |
| II.2. Análisis de los contenidos | 107 |
| III. El ciudadano y la Ley Federal de Educación | 112 |
| IV. Obligatoriedad trunca y construcción de ciudadanía | 117 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 5. La implementación de la Ley Federal en la provincia de Córdoba | 123 |
| I. De actores y acciones locales | 123 |
| I.1. Los contenidos del Ciclo Básico Común (CBC) | 128 |
| I.2. Los contenidos del Ciclo de Especialización (CE) | 132 |
| I.3. Comparación y análisis de las fundamentaciones de CBU y CE | 133 |
| II. El denominado Estado Nuevo | 138 |
| III. El proyecto institucional de la escuela seleccionada para el estudio | 141 |
| III.1. Los programas | 143 |
| III.2. Análisis de la bibliografía de la asignatura | 144 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 6. Estudio de casos con observación no participante | 149 |
| I. Observación institucional | 151 |
| II. Observación áulica | 154 |
| III. Observación a los docentes | 157 |
| IV. Observación a los estudiantes | 164 |

| | |
|---|-----|
| IV.1. Cuestionario a estudiantes N° 1 - Información personal | 166 |
| IV.2. Cuestionario a estudiantes N° 2 - Información de la asignatura | 169 |
| IV.3. Consideraciones sobre los estudiantes | 174 |
| IV.4. Cuestionario a docentes y su análisis | 175 |
| IV.5. Triangulación y análisis | 181 |
| Capítulo 7. Reflexionar y seguir pensando | 187 |
| I. Sobre la pedagogía y la educación dialógica | 187 |
| II. De eso no se habla | 191 |
| III. La ilusión de una ciudadanía democrática o el denominado «Estado Nuevo» | 194 |
| IV. El desafío. La racionalidad instituyente | 196 |
| Bibliografía | 209 |

Prólogo

En los tiempos actuales, transitamos desigualdades y fragmentaciones. El auge del consumo, la mediatización (TV, Internet) y las simetrías intergeneracionales van generando un complejo escenario que exige, cada vez más, hacer hincapié en la educación como herramienta de transformación.

En este contexto, las sociedades se han impuesto la necesidad y a la vez la urgencia de rehacer la Educación Secundaria, lo que supone animarse a mirar desde otras perspectivas, interpelar los viejos sentidos y construir otros nuevos, como así también alumbrar nuevas prioridades, con el fin de contribuir al desarrollo de las diversas dimensiones de la persona, habilitando a todos los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios.

En este marco, la autora aborda el tema de la construcción de la ciudadanía en la formación de jóvenes, interrogándose acerca de las prescripciones y las prácticas que emergen en el escenario de lo educativo y escolar. El eje de la argumentación se sitúa en tiempos de transición, en los que la Educación Cívica como asignatura especializada (ubicada tradicionalmente al final del trayecto formativo de la educación secundaria) está dando lugar a la Educación Ciudadana construida a lo largo de toda la trayectoria educativa.

La educación ciudadana supone no sólo poner en el centro del aprendizaje las cuestiones vinculadas a la institucionalidad política (Nación, Estado, gobierno, ley), sino también las problemáticas sociales actuales (derechos humanos, ambientales, científicos, tecnológicos, etc.) y la construcción de prácticas participativas y democráticas en el ámbito escolar y comunitario. Todo esto requiere estar acompañado por un proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos centrado no sólo en los conceptos, sino con incorporación de las habilidades y actitudes.

Así, investigar acerca de cómo se construye la ciudadanía y, particularmente, sobre los procesos de formación, guarda estrecha relación con los desafíos que los procesos de consolidación democrática le imponen a las sociedades, sus instituciones y, por ende, a la institución escolar. A partir de estas premisas, este trabajo presenta un análisis de las políticas educativas implementadas a partir de la reforma educativa, y del currículo de la asignatura *Formación Ética y Ciudadana*. En este sentido, aborda las transformaciones de dicho espacio curricular durante el siglo XX e inicios del siglo XXI. Dicho análisis es acompañado por una mirada de las prácticas en una institución educativa con el propósito de articular teoría y prácticas desde una acción reflexiva en el proceso investigativo.

Este recorrido nos permite afirmar, compartiendo con la autora, que existen continuidades y rupturas entre una educación cívica que aún sigue presente —en mayor o menor grado— con su foco puesto en la institucionalidad política (cuestiones normativas) y una educación ciudadana, que a pesar de su expansión temática (hacia las problemáticas actuales de la sociedad: equidad, derechos humanos, ambiente, ciencia, tecnología, etc.), cuantitativa (presencia a lo largo de todo el trayecto formativo de la educación secundaria) y formativa (aprendizajes que suponen el abordaje de conceptos, procedimientos y actitudes en el escenario escolar y comunitario), no logra instalarse en las prácticas educativas como un nuevo dispositivo que contribuya con la formación de una ciudadanía plena. Teoría y práctica, investigación y acción siguen tensionando el escenario socioeducativo.

Es por ello que la educación ciudadana debería focalizarse en proporcionar a los jóvenes oportunidades para la reflexión ética, la construcción histórica de las identidades, el abordaje de los derechos y la participación como premisas claves para el desarrollo de las sociedades y la intervención sociocomunitaria en ámbitos de la vida cotidiana de los jóvenes, por entenderlos como campos de experiencia y escenarios específicos de participación para la formación desde la ciudadanía.

En este marco, el desafío está en la necesidad —y a la vez la urgencia— de abordar el desarrollo de la competencia política y en lograr un equilibrio entre la crítica y la construcción de las prácticas.

Para finalizar, y compartiendo con Jorge Larrosa, «Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con las palabras, y también en que las palabras hacen cosas con nosotros. (...) Por eso actividades como elegir palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, imponer palabras, transformar palabras, jugar con las palabras, no son actividades huecas, no son meras palabreras», son –en definitiva– palabras que dan sentido a lo que hacemos, sin olvidar el pasado, proyectando un mejor futuro para la humanidad. Georgia, gracias por haberme permitido crecer a partir del acompañamiento mutuo.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Docente e Investigador UCC-Facultad de Educación

Introducción

Al interrogarnos cómo se aprende a ser ciudadano, seguramente estamos abriendo un espacio en el que se nos aparecen múltiples voces y múltiples argumentos. Y esto es así en tanto la ciudadanía es una construcción que se desarrolla durante toda la vida de un sujeto. No es menos cierto reconocer que existen en la sociedad un conjunto de instituciones y actores que, con propósito manifiesto o latente, promueven o coadyuvan a la construcción de la ciudadanía.

Frente a este abanico de posibilidades, optamos por focalizarnos en la Escuela Secundaria porque, a pesar de las dificultades por las que atraviesa la escuela pública argentina, confiamos en que la educación constituye el principal camino a través del cual se puede contribuir en la sociedad a la construcción de ciudadanía, entendida en términos de libertad y autonomía individual. De ejercicio real y no de modo formal, es decir, contando con los medios para conseguirlo.

La escuela representa un espacio legitimado en la sociedad (Fernández, 1999), donde se encuentran y conviven cotidianamente jóvenes con diversas características e intereses. La escuela también está dotada de un conjunto de medios –instituidos por las normas y por la cultura de la institución– que pueden favorecer la formación de ciudadanos, en tanto espacio de ejercicio de pluralismo, fortalecimiento de la cultura democrática y promoción de la participación ciudadana, lo que la convierte en punto de encuentro de distintos actores o agentes educativos: el sostenedor, los docentes, el Estado manifestado en un Ministerio que promueve políticas educativas; los alumnos y las alumnas, las familias que buscan y reciben el servicio educativo. Servicio educativo que constituye una de las funciones, fines y obligaciones del Estado conforme lo establece la Constitución Argentina, principio for-

mal de las disposiciones normativas que el Estado formula a través de los poderes con potestad para hacerlo: el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo.

Así, las obligaciones del Estado se expresan –para el caso que nos ocupa– en la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y en la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113/91 y su modificatoria, normativa vigente al momento de la elaboración de la presente investigación.

En dichas leyes se señala que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia, y los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse a la luz de lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos incorporada con rango constitucional tras la Reforma de la Constitución de la Nación Argentina del año 1994.

Observamos que la reforma del sistema educativo en el año 1993 seleccionó este tópico discursivo y lo constituyó en uno de los ejes transversales de la Educación General Básica y del Polimodal, que en la provincia de Córdoba se denominan Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización (CE). La enseñanza para la ciudadanía se configura en la asignatura *Formación Ética y Ciudadana* (FEyC), estructurada en varios bloques que incorporan desde lo particular y más próximo, a lo global y general. En el marco del conjunto de objetivos y actividades educativas de la comunidad escolar, se establece como preocupación central la de promover una ciudadanía democrática, con el aprendizaje de valores democráticos y de una praxis que prepare a las personas para el ejercicio ciudadano. Asimismo, refiere a los valores en los que se sustenta la convivencia social: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político, la igualdad de todos ante la ley y el rechazo a cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición personal o social (Consejo Federal de Cultura y Educación –CFCyE– documentos varios).¹

El proyecto se propuso indagar ¿cómo se construye ciudadanía que se erige *en y desde* las prácticas educativas, en las que interviene la educación, como política pública, con los educandos del Ciclo Básico Común y del Ciclo de Especialización de la provincia de Córdoba, a través de un estudio de caso en un establecimiento educativo de ges-

tión pública de la ciudad de Córdoba Capital, período 2007-2008?

¿Por qué abordamos las prácticas educativas? Intentamos desenrañar el «otro lado» de la política educacional que, generalmente, no figura en el plano oficial por cuanto entendemos que las prácticas educativas de la escuela son las que permiten la construcción de ciudadanía.

Y, *¿por qué abordar las prácticas?* En nuestro país se había logrado cubrir una carencia al sancionar una Ley de Educación, creemos sin embargo que el cambio fundamental no implica el cambio de una norma, sino aspectos que entrañan sentido de las normas, el contenido. Cómo el Estado la implementa, cómo se instrumenta en la escuela, cómo los directivos y docentes se apropian de ella, cómo el docente transfiere esos postulados en las relaciones en la cotidianeidad de las aulas.

Emprendimos el trabajo orientado, básicamente, a la consideración de «conocer la otra cara de la práctica». El recorrido seguido para alcanzar nuestro objetivo, a grandes rasgos, podríamos exponerlo en cinco momentos:

a) En la *primera etapa* nos interesó enfatizar sobre la dimensión histórico-política de la educación y su papel en la construcción de ciudadanía. Adherimos a la argumentación de Freire sobre «la politicidad» de la educación, en tanto el carácter irrenunciable de la práctica educativa, dirigida a contribuir con una transformación social de corte democrático, respetuosa de las libertades y de la pluralidad, y orientada a la búsqueda del desarrollo cultural y económico con justicia social.

b) En la *segunda etapa* presentamos los aportes de la *teoría crítica*: paradigma que se corresponde con aspectos teóricos vinculados a la llamada pedagogía crítica que —a partir del paradigma de la teoría social— postula la confluencia de una educación dialógica, crítica y transformadora, que entendemos resulta clave para la construcción de capacidades ciudadanas.

c) La *tercera etapa* implicó centramos a indagar y analizar cómo se produjo la construcción de la ciudadanía en el Estado argentino moderno, para lo que resultó necesario realizar un revisión histórica del sistema educativo en el orden nacional, desde fines del siglo XIX

hasta la sanción de la Ley Federal de Educación inclusive. Como así también de los contenidos formulados para lograr la concreción de dicha ley en el sistema educativo, lo cual permitió reconocer los cambios y continuidades de esta asignatura conforme al gobierno de los diversos períodos. Revisamos y analizamos la normativa y documentos nacionales,² provinciales³ e internacionales,⁴ en los que se formulan los contenidos básicos comunes de la asignatura, definidos por las autoridades del orden nacional y de la provincia de Córdoba; el proyecto educativo institucional, elaborado por cada establecimiento educativo; y los programas, cuya elaboración supone la actividad de docentes que imparten la asignatura Formación Ética y Ciudadana en el establecimiento, a fin de conocer la concepción de ciudadanía que trabajan las estrategias didácticas, los modelos de evaluación, y la bibliografía empleada.

d) La *cuarta etapa* comprende plantear el recorrido metodológico seguido para alcanzar el objetivo propuesto. La investigación se lleva a cabo en contextos de enseñanza-aprendizaje y prevé promover la construcción de un conocimiento basado en datos pertinentes de una esfera de la práctica, procesados a la luz de enfoques teóricos elegidos para contextualizarla. A su vez, esta perspectiva permite reconocer la vinculación y correspondencia entre los requerimientos actuales y la educación ciudadana tal como se propone en situaciones institucionales dadas; entre las instancias normativas y los resultados. En este aspecto la indagación intenta abarcar tanto el currículo explícito como el oculto (ambiente escolar, relaciones, rituales), y los supuestos pedagógicos como la evaluación. Concluido el análisis documental, nos centramos en realizar el estudio de casos en el establecimiento educativo seleccionado.

Utilizamos la técnica de la observación no participante (institucional y áulica) en las diferentes horas y días en que se dicta la asignatura Formación Ética y Ciudadana, en los dos turnos, mañana y tarde, en que se dicta. Ello permitió una primera mirada sobre la cultura institucional, el discurso y las prácticas, a través de diferentes expresiones como las palabras, actos, gestos y trabajos que configuran las relaciones sociales determinantes de condiciones sociales del sujeto.

Durante el desarrollo se prestó especial atención a las prácticas de los docentes y al discurso a través de las dimensiones mencionadas

en el párrafo anterior. Indagamos el tipo de orden simbólico/material que construye la ciudadanía en relación con las características y prácticas a las que van adscribiendo los educandos; sea por la expresión oral, en los cuestionarios o entrevistas, por escritos en cuadernos de los/as alumnos/as, o a través de las conductas en la clase y en el patio.

Recurrimos a entrevistas no estructuradas, a cuestionarios aplicados a docentes y alumnos formulados con el objeto de conocer la articulación de lo analizado con lo que se realiza en la práctica educativa, a la vez que pretendimos recabar información relativa a la relación entre política y práctica educativa, a fin de visualizar la correspondencia que favorece o perturba esta articulación.

Los cuestionarios de carácter anónimo y voluntario les fueron aplicados a los estudiantes, concretándose en dos cuestionarios confeccionados sobre la base de los estándares curriculares y el ideal ciudadano prescripto en normas y documentos analizados. Tuvo como objetivo recoger: 1) información personal; 2) información general de la asignatura; 3) información sobre competencias ciudadanas. El primer cuestionario fue concretado en cursos seleccionados al azar y por turno, contó con la participación de 206 alumnos. El segundo cuestionario, de mayor especificidad relativa a la asignatura, fue respondido por 68 estudiantes seleccionados al azar. En el caso de los docentes, tuvo por objetivo recabar información relativa a: 1) formación profesional, 2) información relativa a la institución; 3) información relativa a la asignatura FEyC; 4) información relativa a la práctica docente y su importancia en la construcción de las capacidades ciudadanas, y contó con la participación de ocho docentes.

Para la realización del estudio seleccionamos un paradigma puente entre el paradigma cualitativo o interpretativo y el paradigma crítico: investigación-acción colaborativa. El trabajo conjunto e interacción progresiva entre investigador y población permitió conocer con los propios agentes (profesores y alumnos) las necesidades que les plantean el «entendimiento en profundidad», en lugar de «exactitud». Elegimos un grupo heterogéneo de sujetos que permitieron saturar el espacio simbólico; y la cantidad de individuos no fue definida por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación.

e) En la *quinta etapa* formulamos reflexiones sobre el estudio realizado; esto nos permitió reconocer la existencia de incongruencias

entre prácticas y discursos docentes, y entre las aspiraciones discursivas de las políticas educativas y lo efectivamente implementado en el sistema. Observamos que las incongruencias o conflictos del sistema se manifiestan, finalmente, en la ausencia de construcción de capacidades ciudadanas en los educandos.

Teniendo en cuenta que, a diferencia del debate típicamente europeo o anglosajón, en la Argentina y en el resto de los países de América Latina la discusión acerca de educación cívica y ciudadanía no es de orden académico, intentamos superar este aspecto y abordamos nuestro objeto teórica y empíricamente, en el micro-espacio institucional, del contexto temporal y espacial de la provincia de Córdoba.

En este sentido, proponemos reflexionar acerca de las posibles consecuencias de esa ausencia y su impacto en el débil proceso democrático. Cuya consecuencia, entre otras, es que en el microespacio el concepto de ciudadano como sujeto autónomo, no se configura. Damos cuenta de lo que observamos en una escuela, y si bien no es válido extrapolar con el resto de las escuelas, constituye sin embargo una instancia que permite revisar cómo se construye ciudadanía en la escuela y el rol o papel que le cabe a la educación en consolidar el ejercicio de la ciudadanía. Mediante esta investigación ratificamos la pertinencia de profundizar estudios en esta línea de trabajo, para aportar ideas sobre la función de la escuela en la formación de valores democráticos, y sobre las estrategias metodológicas, programas y actividades que permitan su comprensión e internalización.

Un párrafo especial merece lo acontecido desde el momento que concluyera con la redacción de la tesis y su posterior defensa (año 2010), hasta el presente. Habiendo sancionado el Congreso en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26206,⁵ que deroga la Ley Federal de Educación N° 24195, impacta este marco normativo en el orden provincial. En el caso de Córdoba se sanciona el 15 de diciembre del año 2010 la Ley N° 9870, con motivo de adecuar el sistema educativo provincial a los imperativos del orden nacional.

Así entonces, el año 2010 representa el inicio del proceso de implementación de la nueva ley de Educación que implicó transformaciones del sistema, de su organización, currícula, contenidos, etc. La asignatura Formación Ética y Ciudadana quedó implicada en esta reforma. No nos detendremos a señalar los transformaciones opera-

das, sólo hacemos mención a que constituyen un avance, a la vez que permiten el debate con nuevos interrogantes sobre «cómo se construye desde la práctica educativa de la escuela secundaria la ciudadanía».

Este trabajo no lo hicimos solos, muchas personas apoyaron y les debemos nuestro agradecimiento: al director y la codirectora de tesis, a los miembros del tribunal de evaluación. Vaya un agradecimiento especial (y merecido) a los directivos, profesores, preceptores y alumnos que permitieron el acceso a la escuela, que facilitaron su tiempo y que abrieron sus aulas para poder realizar el trabajo que nos propusimos; a Marta Faur por sus valiosos aportes y crítica que permitieron enriquecer este trabajo y, en especial a mi familia, a Mario mi compañero y cónyuge, a mis hijos María Daniela y Juan Pablo, quienes dieron el estímulo y el apoyo para seguir adelante.

Con esta indagación hemos sacado a la luz la cara oculta de lo que acontece en una escuela del sistema educativo de Córdoba. A partir de la lectura de mi trabajo habrá quienes compartan las reflexiones, quizás otros no, no obstante, en cualquier caso, sabemos que interpe-lando la realidad y debatiendo sobre ella podremos alimentar la esperanza y voluntad de mejorarla.

Notas

¹ Para ampliar véase: Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, Recomendación N° 26/92 Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, «Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes» (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6), dic. de 1993. Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, «Propuesta metodológica y orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes» (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 7), dic. de 1993.

² Documento Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1996), «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal» - Versión para Consulta. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura.

Documentos Para la Concertación (1998), Serie A, N° 16, «Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB». Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina.

³ Ciclo Básico Unificado – CBU. Diseño Curricular Formación Ética y Ciudadana. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, Versión 1997.

Ciclo de Especialización – CE. Diseño Curricular de Especialización Formación Ética

y Ciudadana 4º y 5º año, Segunda Versión Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, Ed. 1997.

⁴ Documento Unesco (1990). «Declaración mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje». Unesco: Jomtien.

Documento Cepal-Unesco-Orealc (1992). «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad». Santiago de Chile: Cepal-Unesco-Orealc.

Documento Banco Mundial (1996). «Prioridades y estrategias para la educación». Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial.

Documento Unesco (1998). «Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI». Unesco.

⁵ Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, promulgada el 27 de diciembre de 2006.

Capítulo 1

Ideología, educación y construcción de ciudadanía

I. Ideología y educación

Cual Coloso de Rodas, la escuela desde la creación del Estado liberal o Estado nación, se asentó en la institucionalización de la ciudadanía y la democracia. Desarrollar las virtudes ciudadanas se constituyó en principio de este nuevo orden y la escuela tuvo la responsabilidad de ejecutar el mandato de formar a un nuevo hombre: *el ciudadano*, coadyuvando a la imposición de la ideología dominante.

Entendemos decisivo el papel del Estado en la construcción de la ciudadanía y su ejercicio pleno, aspecto que nos remite a la premisa que enunciara John Dewey (1927) sobre la esfera política como medio cognitivo por el cual el sistema político y social intenta reconocer, trabajar y resolver los diferentes problemas y de esta manera coordinar y regular las acciones sociales.

Promover ciudadanía está íntimamente relacionado con la educación y con la construcción de las identidades sociopolíticas; implica, siguiendo a Tzevan Todorov (1987), concebir a la educación en dos fases: la individual y la social. La primera refiere a la formación del individuo que aprende, se hace consciente y desarrolla sus capacidades físicas; pero también es el proceso mediante el cual se forma la razón que le ayuda a evitar la sumisión servil y la dependencia de los juicios de otros. La educación social, en tanto, busca la adaptación del individuo a la vida con los demás seres humanos, aprende a conocerlos y a relacionarse con ellos, adquiere virtudes sociales que le ayudan a desarrollar sus acciones siguiendo criterios comunes. Así, el individuo se

vuelve un ser sociable, se convierte en un ser moral preocupado por la humanidad, por toda la especie.

Siguiendo a Arendt (1983), se reconoce a la ciudadanía como el espacio de construcción de lo público, en el cual cobra centralidad la noción de política basada en la idea de ciudadanía republicana. Y acordamos con Landau (2006) en concebir la ciudadanía como una construcción, en tanto que:

Si la ciudadanía es algo que remite a un proceso histórico, siempre vamos a estar hablando de una construcción de ciudadanía y de que haya también una reconstrucción constante de esa ciudadanía. En ningún momento la ciudadanía puede pensarse como algo por fuera de las relaciones históricas. (p. 5)

Esto traduce el valor e importancia del compromiso cívico y de la deliberación colectiva en todos los temas que afectan a la comunidad política. La dimensión activa de la ciudadanía pone el acento en las responsabilidades y obligaciones que los sujetos tienen con la comunidad política a la que pertenecen y exige no sólo un discurso sino un accionar comprometido con el interés general y el bien común. La pertenencia a la comunidad política está vinculada a la voluntad de actuar en la esfera pública y no a la mera adscripción a un colectivo.

Sin embargo, este sentido político no es un quehacer en abstracto o en términos absolutos y universales. La educación, desde esta perspectiva, alude a una formación que anima a trabajar y luchar en las sociedades concretas en que vivimos. En términos de Paulo Freire es un acto político: «Un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa» (Freire, 1990: 185). La naturaleza política de la educación, según Freire, se da en todo el mundo, no sólo en Latinoamérica. La política es el alma de la educación porque todas las instancias educativas devienen en actos políticos involucrando valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad.

La educación puede ser analizada desde distintas perspectivas. En el nivel de hecho, como proceso de la realidad que es anterior a la reflexión e independiente de ella; en el nivel de propósito, como entramado de fines e instituciones especializadas creadas para la formación

de un determinado tipo de sujeto social; y en el nivel de reflexión, como discurso pedagógico materializado en disciplinas como la Pedagogía, la Ciencia Política, la Filosofía de la Educación y la Epistemología de la Educación, entre otras.

Teniendo en cuenta estos niveles de análisis, el proceso educativo es factible de interpretación dado que se lleva a cabo en sociedades concretas e históricas que se desarrollan y fundamentan bajo una determinada concepción del mundo y del hombre. En el caso de las sociedades latinoamericanas estos planteos exigen que agentes y educadores se posicionen ante las condiciones de graves desequilibrios económicos y sociales que arrojan un saldo acumulado de pobreza, injusticia y corrupción, así como ante su impacto en los procesos de resistencia de la población y las acciones dirigidas a revertir esas condiciones sociales.

La tradición laica del Estado docente –uno de los paradigmas fundamentales de la vieja práctica liberal, que proponía políticas autonómicas para la escuela ajenas a todo compromiso religioso o a toda influencia corporativa– se modificó sustancialmente al aplicarse en estos países una matriz conceptual desde la cual se puso de manifiesto que lo fundamental de la tarea educacional le compete a los individuos y a la esfera privada, no al Estado o a la comunidad.

Por cierto, esa política educativa, que se «perfecciona» con nuevas leyes y prácticas escolares, se equipara con similares situaciones duales en el campo laboral: por un lado los que pueden, del otro los excluidos. García Fanelli señala de qué se trató este proceso:

Un proceso de transnacionalización de la educación [...] por el cual diversos tipos de ofertas académicas cruzan las fronteras de sus países de origen e intentan establecerse en otros lugares del planeta. La situación actual permite pronosticar un escenario futuro sumamente complejo para la tarea de regulación y certificación de la calidad a cargo de los Estados. La novedad de este tipo de propuestas, la falta de antecedentes y carencia de un régimen legal que las contenga, requieren analizar las posibles soluciones jurídicas existentes y sugerir aquellas medidas que deben adoptarse en forma urgente. Este será sin duda uno de los desafíos que deberá afrontar la política educacional en los años que vienen. (2000: 4)

Desde esta perspectiva, el desafío real para las instituciones educativas que pretendan contribuir a formar ciudadanía, será no sólo el de dotarse de los instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas organizativos que tiendan a favorecer la práctica democrática sino, y fundamentalmente, el de formular estrategias para promover en los educandos la adquisición de capacidades, habilidades y valores para formarse como personas que aporten, a su vez, con su desempeño al fortalecimiento de la democracia.

Definir prioritariamente el análisis de la educación desde su dimensión política implica una decisión ideológica, y en este marco se apunta a subrayar la importancia de la institución escolar para un proceso de consolidación democrática.

Asimismo, en las sociedades democráticas se da por supuesto el carácter democrático de la educación. No obstante, no necesariamente es transparente el proceso por el cual este carácter impregna cada uno de los escenarios y procesos que configuran la acción educativa. Los saberes sobre la naturaleza del Estado democrático y el papel de la educación aparecen, en general, naturalizados bajo supuestos que obstaculizan la reflexión y el pensamiento crítico. En los términos en que se plantea este trabajo que busca poner de relieve el carácter político e ideológico del proceso educativo, una parte importante de la tarea de investigación consiste precisamente en interpelar esos conocimientos del sentido común y proponer un análisis que contextualice la práctica educativa como práctica histórica y política.

Por eso el hombre que se educa se constituye en un ser político que puede liberarse. La acción política surge del acto pedagógico en la misma escuela, espacio propicio para formar al sujeto político, para darle autonomía y para construir la democracia. La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consonancia, el educador debe tener un compromiso ético-político por la construcción de un mundo más justo que entienda la democracia como «la política interna del mundo» (Habermas, 1999: 26).

Se hace patente el vínculo entre *ideología, educación y construcción de ciudadanía* en la medida en que uno de los fines de la institución educativa es ofrecer instrumentos y herramientas para el desarrollo de capacidades y habilidades que permiten a los educandos desenvolverse en la sociedad. Así, los conocimientos y valores que se trans-

miten en la escuela trascienden el espacio institucional e inciden en el papel que desempeñan los alumnos como ciudadanos en sus comunidades. Se puede afirmar entonces, siguiendo a Carrecedo (1998), que la escuela es un lugar para el aprendizaje de la democracia porque es allí donde se puede promover la emergencia del sujeto como protagonista.

II. La práctica educativa como práctica política

La educación, desde la perspectiva crítica que asume el presente trabajo, es una *práctica política* al referir a una manera de intervención en el mundo que se realiza de diferentes formas e instancias. En primer lugar, a través de políticas educativas definidas por el Estado mediante normativas específicas, y por medio de las relaciones y acciones de educandos y educadores en el ámbito de la escuela. Estas relaciones son atravesadas por una determinada lectura del mundo, enmarcada en el contexto histórico, social, político y cultural en el cual están inscritas. Una segunda instancia, que subyace a la anterior, es que esa intervención se manifiesta en el sentido y dirección de los comportamientos asumidos por los educandos cuando participan como ciudadanos de la dinámica social.

Toda práctica educativa, aunque no se lo formule, cumple una función política. La educación se constituye en una práctica política, porque refiere a una manera de intervención en el mundo que se realiza de diferentes formas: a través de las políticas educativas y mediante las relaciones y acción de los educadores en el ámbito de la escuela con los educandos. Estas relaciones tienen siempre un sentido político, en tanto transmiten en la acción una determinada concepción del mundo y una forma de vincularse con los demás y con el contexto. A posteriori, esta intervención se expresa en posturas y comportamientos asumidos por los educandos, al constituirse en ciudadanos.

Es necesario especificar qué sentido adquieren en esta investigación las *prácticas educativas*. Siguiendo a Marta Souto (1993: 42 y ss.) la esfera de la práctica educativa tiene por punto de partida el acto pedagógico, que puede describirse como una dimensión multirreferenciada, multifacética, imbricada y conflictiva. Señala la autora que

es un encuentro o una relación, en un espacio y un tiempo, que surge en un contexto sociocultural precisamente en un tiempo histórico-social desde la historia personal de cada sujeto. Es una realidad concreta, es un escenario imaginario, es acción entre el que aprende y el que enseña, es intercambio para la apropiación de un contexto cultural por parte de un sujeto a través de la mediación del otro. Así, el acto pedagógico constituye una articulación entre lo individual y lo social que se manifiesta, entre otras instancias, como la organización de la escuela, el currículum, en los métodos, en el discurso, en las relaciones sociales y en las relaciones de poder.

De este modo, las prácticas educativas de la escuela –particularmente en la formación de ciudadanía– se constituyen en parte de la esfera pública. En el mismo sentido abona Giroux (1993):

[...] las escuelas en su calidad de esferas públicas democráticas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipadoras de vida comunitaria. Sugiere esto que se necesita una filosofía política que vincule el propósito y los fines de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento y de carácter moral, en las que la ciudadanía se defina como una compactación ética y no como un contrato comercial. (p. 62)

Habiendo explicitado el alcance de las prácticas educativas, se entiende a la ciudadanía como un proceso de construcción social.

Cabe preguntarse por la clase de formación ética y ciudadana que ofrece el sistema educativo actual tomando como premisa que la formación de ciudadanos se materializa en contenidos, instancias y actos educativos. Es decir, partiendo del presupuesto que la ciudadanía social, política, cultural y económica, no se adquiere sino que *se aprende y se construye*. La excepción es la ciudadanía legal, que opera automáticamente desde el nacimiento de los sujetos conforme al régimen jurídico imperante en la Argentina.

Se ha dicho que abordar las prácticas educativas significa desentrañar la otra cara de la política educacional. A partir de este tipo de análisis, la reflexión sobre dichas prácticas puede tomarse como un insumo para mejorar las políticas destinadas a consolidar, desde las

instituciones, la ciudadanía democrática articulando el plano de la acción pedagógica propiamente dicha con lo prescripto en las normas, documentos y discursos.

Sin embargo, esto configura sólo un aspecto de la educación democrática; una arista fundamental pero insuficiente si el sentido de la democracia no impregna cada uno de los escenarios y procesos que configuran la acción educativa. También exigua, de no considerarse lo que verdaderamente está sucediendo en el mundo. De hecho, aunque excede el propósito de esta obra, no se pueden dejar de considerar las fuerzas productivas y las relaciones entre los grupos de la vida laboral. A través de sus métodos y de sus relaciones internas la escuela está preparando a los jóvenes para insertarse y desarrollarse en los vínculos que se dan en la vida laboral en el marco de la sociedad moderna y para la alienación que tiene lugar como consecuencia. Esta última sólo puede quedar superada por un control participativo y descentralizado en todos los sectores de la sociedad: en la fábrica, en la comunidad y en la escuela.

Una teoría radical de la reforma educativa sólo se tornará viable concibiendo una educación liberadora e igualadora y ayudada por un nexo radicalmente alterado de las relaciones sociales en la producción.

Hay quienes han formulado la cuestión más ásperamente, acusando que la escolarización formal es una parte integrante de las características del desarrollo capitalista. Lo cual es parcialmente cierto cuando se la nutre de una fuerza laboral docente adiestrada como parte de las dotaciones infraestructurales de la sociedad industrial. La escolarización formal —sobre todo en un país donde virtualmente se ha privatizado la enseñanza— es un instrumento importante para someter la población a la jerarquía de la economía capitalista.

III. La educación y la construcción de capacidades ciudadanas desde la práctica educativa

El sistema educativo, y en consecuencia la escuela, constituye un instrumento del sistema hegemónico que opera en el marco de las prácticas producidas y reproducidas en las instituciones escolares. Prácticas que conforman un conjunto articulado de prácticas significantes, que

se formulan en una discursividad (no sólo prácticas lingüísticas), como expresión de una materialidad social y, por consiguiente, como producto de un sistema de identidades y diferencias que fijan posiciones de los sujetos en un sistema instituyente de fuerzas y contra fuerzas sociales (Laclau y Mouffe, 1987: 125).

Con relación a la ciudadanía, entendemos que la misma es una construcción, un proceso de desenvolvimiento de la persona en un determinado contexto histórico y social. Su construcción se encuentra vinculada con la educación, con la construcción de las identidades sociopolíticas, todo lo cual implica un proceso formativo y performativo para el educando que se proyecta en el desarrollo de su ser ciudadano y sus acciones a lo largo de la vida como integrante de una comunidad.

Es por ello que la construcción de ciudadanía en la escuela debe fundarse en pos del desarrollo de capacidades y, si bien reconocemos que el desarrollo de las competencias se ha considerado fundante del acto educativo, desde el enfoque teórico de nuestro trabajo, entendemos que educar desde la noción competencia hace referencia a características innatas y específicas de un sujeto que puede ser depositario —o no— de facultades para adaptarse a las demandas del medio y para mantenerse vigente por sus propios méritos. De este modo se configura una relación simétrica entre competencias y realizaciones, actuaciones y desempeños que deberían seguirse y esperarse de parte de los estudiantes (Vasco, 2003: 53). Y esto es así en tanto su construcción hermenéutica descansa en la razón teorías individualistas y en la razón instrumental.

Por el contrario, el desarrollo de capacidades parte de las actitudes, habilidades, conocimientos que poseen los sujetos, las cuales pueden desplegarse, acrecentarse y estimularse en la medida en que el contexto y la práctica educativa fomentan su desarrollo, permiten el sentimiento de integridad en la persona y le posibilitan ejercer su poder sobre determinado ámbito de la realidad. Entendemos que sustentar la práctica educativa en el desarrollo y promoción de capacidades posibilita asegurar la justicia distributiva de la educación, a la vez que permite que los estudiantes en el trayecto escolar encuentren las oportunidades para alcanzar la igualdad.

La construcción de capacidades ciudadanas integra saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales (Conde Flores, 2004). Entendemos que las capacidades son pertinentes herramientas metodológicas en tanto movilizan el saber poniendo especial atención en el desempeño y en el orden de la práctica cotidiana de los conceptos.

Por otra parte, las capacidades facilitan el dominio de herramientas prácticas y desafían a los estudiantes a poner en práctica sus actitudes y valores individuales y colectivos. Así, por medio de dichos saberes el «proceso de construcción de las capacidades» deviene en saber de la democracia (lo que supone conocimientos, conceptos y teorías que fundan y significan la democracia), saber hacer de la democracia (capacidades para llevar a cabo prácticas sociales congruentes a la vida democrática), y el ser y convivir democrático (actitudes personales y cotidianas, adecuadas a los principios de la democracia).

El saber de la democracia se refiere, desde un enfoque integral, a la dimensión conceptual de la educación ciudadana, dicho saber teórico se relaciona con el devenir cotidiano, los aprendizajes que poseen los sujetos y el contexto social inmediato en el que se encuentran inmersos. Implica, por tanto, adquisición de conocimientos e información sobre ciudadanía, derechos, democracia e instituciones, y el desarrollo de habilidades cognitivas que posibiliten la construcción de aprendizajes de nociones cívico-políticas que faciliten evidenciar el sentido ético de la política y propiciar el uso de herramientas de participación en tanto ejercicio de «derechos, convicciones y valores» como resultado de un conocimiento que permite «una concreción de valores y actitudes que se desprenden de los conocimientos» (Conde Flores, 2004).

El saber hacer (habilidades en la democracia) está vinculado al desarrollo y adquisición de capacidades procedimentales que impliquen capacidades para trabajar en equipo, para participar y comunicarse con otros; para tomar decisiones y resolver pacíficamente conflictos; y que involucren habilidades para participar en procesos electorales, prepararlos para que sean activos participantes, convivan y tomen decisiones ejerciendo sus derechos, entre otras (Conde Flores, 2004).

«El ser y convivir: valores de la democracia» implica la dimensión actitudinal y tiene como propósito desarrollar el juicio crítico y la práctica de la democracia en el acontecer cotidiano. En este sentido, la

formación de sujetos democráticos se vincula con el desarrollo moral y la incidencia en la formación de valores y actitudes que otorguen sentido ético a una cultura política, en un contexto sociocultural democrático. Razón por la cual, los derechos humanos y valores como tolerancia, respeto, legalidad, diálogo, pluralismo, libertad e igualdad –entre otros– constituyen, en el estudio de Ética, los llamados «valores mínimos morales».

En relación a lo expuesto, se entiende que de posicionarse la práctica educativa en el desarrollo de capacidades cívicas, es factible que aporte a la preparación de sujetos que se desempeñen y ejerzan efectivamente la ciudadanía.

Deviene necesario recuperar a Paulo Freire cuando señalaba que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; pensar en la escuela-educadora sin dejar de lado el discurso teórico-conceptual, técnico y científico es potenciar su capacidad de agente moral en la que circulan y se entremezclan diferentes actores con habilidad para acoger a distintos grupos y estimular la identificación simbólica, la libre expresión, la integración social. En suma, le cabe a este espacio ciudadanizar la política y politizar la ciudadanía, tal como señala Silvia Redon Pantoja (2010: 213-239).

IV. La construcción de la ciudadanía

Al decir de Habermas (1999: 258) la autonomía de los ciudadanos y la capacidad de decisión sobre la propia vida no dependen ni de las libertades subjetivas ni de los derechos de prestación garantizados para los clientes del Estado de Bienestar, sino de asegurar conjuntamente las libertades privadas y públicas.

De igual modo, los derechos subjetivos que garantizan la vida autónoma sólo pueden ser formulados adecuadamente cuando los propios afectados participan por sí mismos en las discusiones públicas acerca del contenido de estos derechos, en relación con aquellos asuntos que –directa o indirectamente– los afectan. En consecuencia, los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. No se trata de un estatus formal, sino de

un proyecto de acción emancipadora y transformadora del sujeto y de la realidad que lo constituye.

En Latinoamérica estamos ante procesos complejos que implican la construcción o reconstrucción de gobiernos e instituciones democráticos y de la condición ciudadana misma. El contexto en el que se insertan las nuevas democracias políticas es sumamente complicado, con espacios condicionados por crisis políticas internas, estancamiento económico, remanentes autoritarios, deuda externa, inflación, aumento del desempleo y migraciones. La efervescencia ciudadana, que caracterizó el inicio y los primeros años de la transición democrática, tiene relación con conductas tendientes a impulsar y fortalecer la participación ciudadana.

Giovanni Sartori (1988) plantea en su obra *Teoría de la democracia* el papel determinante de las élites políticas en la apropiación de reglas específicas dentro del juego democrático, base sobre las cuales la población se pone en movimiento. No obstante, habitualmente en la vida cotidiana aun cuando existen derechos formalmente definidos y aceptados, puede suceder que la población no los ejerza, no los demande ni se apropie de ellos. O bien existen «temas apropiados por la sociedad, aunque las organizaciones específicas a menudo estén debilitadas y en conflicto» (Jelin, 1995: 8).

Estudios comparados en relación al desempeño de los sistemas educativos en distintos países latinoamericanos, respecto de la enseñanza de la educación cívica, señalan que entre los jóvenes es bajo el conocimiento de las instituciones políticas (Cox-Jaramillo-Reimers, 2005). Siguiendo los datos que arroja dicha investigación apenas la mitad de los jóvenes chilenos y el 77% de los colombianos puede identificar correctamente, entre cuatro opciones de respuesta, quiénes son los que por definición deben gobernar en una democracia. Considerando que con cuatro opciones de respuesta es posible acertar, aún sin conocer nada, es preocupante que sólo el 25% de los estudiantes conozca que en una democracia gobiernan los representantes electos por el pueblo y que un tercio de los estudiantes chilenos considere que en una democracia deberían gobernar los expertos.

Es probable que estos resultados tengan relación directa con la forma en que dichos programas están estructurados como con sus contenidos mismos, ya que presentan información poco comprensible y

ajena a las realidades de los estudiantes y se advierte una falta de integración con otras asignaturas del currículum. También es posible que las pedagogías de enseñanza de la educación cívica sean particularmente inefectivas. En México, un estudio reciente entre los estudiantes del último año de bachillerato, muestra que la asignatura de civismo es la que menos les gusta a los estudiantes. Mientras que el 24% de ellos señala que la asignatura de español les gustó mucho, apenas el 13% responde lo mismo con relación a civismo. Además, es alta la proporción que indica que su preparación en civismo es más baja que en las otras asignaturas (Tirado y Guevara 2005: 21).

Diversos estudios han demostrado (Serrano, 2012: 154) la relación existente entre disparidad en los niveles de desigualdades sociales y asimetría en los niveles de participación política. «Es el momento no democrático de la democracia» acusa Zavaleta (1986: 302); o bien, utilizando el término acuñado por Cueva, se trata de «democracias restringidas», diseñadas no para promover la ciudadanía y la participación política de la sociedad sino para mantener el control de la misma (1988: 77). En su libro, Cueva habla de un «nuevo orden informativo mundial» cuya consolidación en los medios dio por resultado el triunfo de la nueva derecha: en 1988, Estados Unidos controlaba ya el 75% de la circulación mundial de programas de televisión, el 65% de las informaciones, el 50% del cine, el 60% de los discos y casetes y el 89% de la información comercial (1988: 24).

Al caracterizar la democracia representativa moderna, Bernard Manin (1998) señala tres fases por las que habría pasado: el parlamentarismo del siglo XIX, el sistema de partidos de masas dominante en el siglo XX y la «democracia de audiencias», nacida a finales del siglo pasado y con fuerte influencia en el nuevo milenio. Condiciona no sólo los procesos electorales sino también el ejercicio de la política por la influencia creciente de los medios de comunicación masiva –particularmente la televisión– ganando cada día mayor trascendencia los distintos imperativos y recursos de la comunicación mediática y el marketing electoral. La privilegiada posición de control que ostentaban antes los ideólogos y funcionarios de partido estaría siendo sustituida por los expertos y asesores de comunicación.

El análisis de la cultura de masas desde la óptica de la «industria cultural» generada por la influencia de los medios de comunicación es también uno de los puntos que más se ha desarrollado en la Escuela de Frankfurt, sobre cuyas elaboraciones se basan en gran medida los estudios culturales. La primera generación de esta escuela fue encabezada por Max Horkheimer, Theodor W. Adorno (directores del Instituto de Investigación Social) y Herbert Marcuse; y la segunda generación se relaciona con los trabajos de Jürgen Habermas. Bajo la égida de la razón instrumental estos pensadores conciben la comunicación pública como una herramienta de control social, la «industria cultural», cuya esencia es la tecnología y se dirige a millones de personas en virtud de sus métodos de reproducción. El contraste técnico entre los pocos centros de producción y los puntos de recepción (muy dispersos) exige forzosamente una organización y una planificación de la gestión. Los estándares de producción se basarían en las necesidades de los destinatarios lo cual explicaría la facilidad con la cual se los acepta.

Así, el círculo de la «manipulación» y de las necesidades que resultan, estrechan cada vez más las redes del sistema. Ahora bien, el terreno sobre el cual la técnica adquiere su poder sobre la sociedad es el poder de quienes la dominan económicamente: la racionalidad técnica es la racionalidad de la dominación misma. Entonces, los medios de comunicación naturalizan el carácter coercitivo de la sociedad alienada.

Los planteos de Habermas (1998) incorporan nuevas variables al análisis. Son conocidos sus aportes al estudio de la opinión pública, trabajó sobre la base de una dialéctica entre los asuntos públicos y los juicios privados estableciendo categorías de análisis superadoras del concepto de manipulación. Para este pensador los mass-media, en tanto productos específicos de la cultura de masas, son muchas veces señalados como un factor de control social y manipulación de las voluntades y conciencias. Los contenidos simbólicos, culturales e ideológicos que actualizan las audiencias no surgen entonces sólo de una cierta voluntad del emisor sino de un conjunto de rasgos anteriores ya conformados en la lengua de los destinatarios del mensaje político y en el medio/soporte que se elige para hacer «circular» un mensaje.

La cultura de masas implica una determinada organización de los mensajes caracterizada por la extensión abarcativa y la estandarización productiva, en tanto que la comunicación de masas será un sistema de reglas que impone una forma de organizar los significantes en relación con distintas materias y soportes provistos por los diferentes medios tecnológicos. El tema de las comunicaciones masivas es estudiado también desde el punto de vista de su «función social» (Laszarsfeld y Merton, 1948: 95). Pero es Harold D. Lasswell quien sienta las bases para los desarrollos teóricos posteriores y señala en su clásico artículo «Estructura y función de la comunicación en la sociedad»:

Una manera conveniente de describir un acto de comunicación es la que surge de la contestación a las siguientes preguntas: ¿Quién / dice qué / en qué canal / a quién / y con qué efecto? El estudio científico del proceso de comunicación tiende a concentrarse en una u otra parte de tales preguntas. Los eruditos que estudian el «quién», el comunicador, contemplan los factores que inician y guían el acto de comunicación. Llamamos a esta subdivisión del campo de investigación análisis de control. Los especialistas que enfocan el «dice que» hacen análisis de contenido. Aquellos que contemplan principalmente la radio, la prensa, las películas y otros canales de comunicación, están haciendo análisis de medios. Cuando la preocupación primordial se centra en las personas a las que llegan los medios, hablamos de análisis de audiencia. Y si lo que interesa es el impacto sobre las audiencias, el problema es el del análisis de los efectos. (Lasswell, 1985: 51)

Habría, entonces, una tendencia a asociar cada vez más democracia y sistema de audiencias. Sucede constantemente, se intentan conocer y modelar las preferencias del público mediante sondeos y campañas, a veces proponer un líder y otros programas ajustados a las demandas públicas; todo ello gestionado por asesores de comunicación en un entorno dominado por el protagonismo de la televisión. «Tendríamos de este modo, por el lado de la política democrática, un deslizamiento hacia el modelo propio de las audiencias mediáticas» (Aznar, 2005: 2).

Un análisis de la categoría ciudadanía democrática corresponde a la disparidad que puede verificarse entre lo que se enseña en las escuelas y lo que se practica. En las interacciones cotidianas entre maes-

tros y estudiantes estos últimos adquieren una comprensión más directa sobre qué significa vivir en democracia; la organización de la escuela, así como los valores que asumen y comunican los docentes, constituyen parte importante del clima escolar y, por lo tanto, del currículo oculto de las instituciones, todos los cuales participan en el proceso de la educación cívica y en la construcción de una ciudadanía democrática de los adolescentes y jóvenes.

La formación cívica afronta en la actualidad desafíos específicos en nuestro país. La generación joven, comparativamente la más escolarizada en la historia de la Argentina, exhibe distanciamiento de la política y de la participación democrática; al tiempo que problemas como la pobreza y la desigualdad han tendido a agudizarse dramáticamente con el advenimiento de la llamada posmodernidad y el proceso de globalización. La simultaneidad de demandas sobre la política democrática (mayores en volumen y complejidad) y el fenómeno emergente de baja convocatoria de la participación política por parte de las generaciones que transitan el proceso de aprendizaje, obliga a examinar con otra mirada la institución escolar argentina respecto de la formación ciudadana y convoca a buscar estrategias para su transformación.

Tales estrategias están estrechamente vinculadas con los enfoques de pedagogía crítica que se sostienen en este trabajo. En tal sentido, en esta investigación se parte de la premisa que el aprendizaje de construcción de la ciudadanía incluye por su misma naturaleza conocimientos, habilidades y valores a través de contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas, desarrollados en un ambiente de confianza y participación; si los contenidos no fueren relevantes y contemporáneos no convocarán el interés de los alumnos ni los formarán en las capacidades que la sociedad política requiere.

De esta concepción se identifican tres dimensiones básicas de una participación socialmente activa siguiendo a Hernández:

- Ser parte, como búsqueda en relación a la identidad, referida a la pertenencia de los sujetos.
- Tener parte, referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no.

- Tomar parte, referida al logro de la realización de acciones concretas.

Para entender la complejidad que requiere una educación cívica no se pueden dejar de mencionar las principales áreas potenciales de tensión-conflicto. En primer lugar, sería artificial e irresponsable tratar el proceso de la formación del ciudadano y educación cívica como responsabilidad exclusiva de la escuela, de forma aislada respecto del conjunto social y de la experiencia cotidiana de la población. Los adolescentes y jóvenes llegan a ser ciudadanos bajo la influencia de sus padres y de sus iguales, y también en contextos de un fuerte peso de las elaboraciones simbólicas de los medios de comunicación y de la industria del entretenimiento. En particular desde los medios de producción simbólica se estimula el desarrollo de adolescentes y jóvenes como consumidores más que como ciudadanos. En tal contexto es forzoso aceptar que la escuela no es el único agente de socialización relevante.

Como bien señala Tenti Fanfani (1999), ya no se puede creer o aceptar que es posible pensar al sistema educativo en términos «fordistas» como una inmensa fábrica de sujetos (de ciudadanos, hombres y mujeres) en función de un proyecto, sea éste cual fuere:

Toda la pedagogía se esfuerza por encontrar los mejores medios de producción de hombres educados conforme a esta fórmula: definición pública (y hasta legal) del «hombre ideal» + medios adecuados para construirlo (tiempos de aprendizaje, currículum, contenido, organización educativa, etc.). Pero las políticas públicas deberían proponerse objetivos más humildes y al mismo tiempo más articulados con otros ámbitos de vida de los individuos, en especial, la familia y el mundo del trabajo y de vida de la población. [...]. La socialización es el proceso ininterrumpido de constitución de un habitus. (p. 28)

No es casual la inclusión del término «habitus» en el discurso de Tenti Fanfani, en tanto adhiere a las teorías sobre el capital social propuestas por Bourdieu, teorías que permitieron resignificar el concepto de capital haciéndole más sensible a los modos de construcción de lo social como práctica. La concepción teórica de Pierre Bourdieu inscrita en el estructuralismo constructivista, lo lleva a cuestionar simultáneamente la dialéctica de las estructuras sociales (estructuralismo) y los modos

de construcción de la realidad social por parte de los individuos (constructivismo). Para el autor se hace necesario «descubrir las estructuras más profundamente enterradas en los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los *mecanismos* que tienden a asegurar su reproducción o su transformación en cada individuo» (Bourdieu y Wacquant, 2005: 30). El propósito científico que persigue Bourdieu (1997) parte de la convicción:

Sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como 'caso particular de lo posible', en palabras de Gastón Bachelard, es decir como caso de figura en un universo de configuraciones posibles. (p. 12)

Intenta mostrar que existe acción y estructura en términos relacionales, es decir, la posición ocupada por un individuo en un determinado campo define a ese campo y esa definición se da en términos relacionales: define al propio individuo; esto quiere decir que el campo es definido por el habitus que posee el individuo. El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario (Bourdieu, 1997: 19).

De esta manera, el habitus como estructura estructurante es el resultado de la interiorización de la estructura social; las experiencias están mediatizadas por las configuraciones de los diferentes campos, si el campo es el marco el habitus es su interiorización. Este último, es un operador de racionalidad pero de una racionalidad práctica inmanente de un sistema histórico de relaciones sociales y por tanto trascendentes al individuo (Bourdieu y Wacquant, 2005: 20-44).

Al respecto, Bourdieu (1997) profundiza el concepto de habitus y reconoce en él un principio generador de prácticas distintas y distintivas:

(...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es

distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. (p. 20)

Es decir, la sociedad se constituye por medio de espacios de redes sociales, de relaciones estructuralmente diferenciadas y relativamente autónomas que son los campos en donde los actores sociales insertan sus historias o trayectorias sociales. Pero lo esencial consiste en que cuando son aprehendidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (Bourdieu, 1997: 20).

Los conceptos de campo y habitus son analizados dialécticamente por Bourdieu con el objetivo de demostrar la relación de doble sentido existente entre ellos. Es decir, que hay un condicionamiento mutuo entre ellos; se podría decir que se significan uno al otro. Bourdieu y Wacquant (2005) señalan:

Cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios reguladores. Estos principios delimitan un espacio socialmente estructurado en el que los agentes luchan, según la posición que ocupan en ese espacio, ya sea para cambiar o para preservar sus fronteras y su forma. Dos propiedades son centrales a esta sucinta definición. Primero, un campo es un sistema modelizado de fuerzas objetivas (muy a la manera de un campo magnético), una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él. (p. 42)

Los agentes que se encuentran en el campo (la familia, la escuela, como sistemas de estructuras cognitivas y motivadoras) juegan en virtud del habitus incorporado y del capital específico por el que se lucha en la vida, definen la identidad nacional y le dan sentido al concepto de ciudadanía. Es decir, si se analiza el concepto de habitus principalmente desde su capacidad estructurante y si se relaciona esta idea con la noción de campo —en cuanto a su autonomía relativa— se podrá ver que los agentes emplean estrategias e intereses específicos que justifiquen su participación en ese campo determinado y no en otro. Existe en este punto una *illusio* o interés que provee al agente una comprensión

inmediata del mundo, gracias a que pone en funcionamiento estructuras cognitivas que ha incorporado del mundo en el que actúa (Bourdieu, 1999).

En su concepción teórica del concepto de capital social Bourdieu libera a este concepto de la sola connotación económica –como lo hace Marx– y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo; y por tanto, un mercado. En este sentido, los campos sociales pueden ser considerados como mercados de capitales específicos (Gutiérrez, 1997: 34).

Pierre Bourdieu distingue cuatro tipos de capital (cultural, simbólico, social y económico). Se comenzará por definir cada uno de ellos para luego argumentar sobre su pertinencia a los fines propuestos para esta investigación. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como son los diferentes títulos escolares (Bourdieu en Gutiérrez, 1997: 36). Es en este campo donde primariamente actúan los agentes escolares. Por otro lado, se reconocen dos formas centrales de capital cultural, uno individual (claramente el capital escolar) y otro colectivo (capital lingüístico, por ejemplo).

El capital simbólico, de acuerdo con Bourdieu (Bourdieu en Gutiérrez, 1997) corresponde a:

Una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por agentes sociales dotados de categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente semejante a una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a expectativas colectivas, socialmente constituidas, a creencias, ejerce una suerte de acción a distancia, sin contacto físico. (p. 39)

La identidad nacional configura un capital simbólico por excelencia. Por otro lado, Bourdieu en la misma obra aclara su concepto de capital social:

conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles. (p. 37)

Por último, de acuerdo a Costa cuya obra de 1976 es citada por Gutiérrez (1997), el capital económico se refiere a la posesión de bienes materiales y su análisis no reviste mayor complejidad ya que se circunscribe al carácter económico:

Un capital económico, da origen a un campo específico (con sus posiciones y relaciones entre posiciones), que llamaremos campo económico. Un capital de bienes de salvación da origen a otro campo distinto del anterior (con sus posiciones y relaciones entre posiciones, que son específicas y distintas a las del campo económico), que llamaremos campo religioso. Y así podemos continuar con otros capitales (prestigio, conocimientos, relaciones, honor, ciudadanía, etc.) que dan origen a otros campos sociales. (p. 34)

Lo que interesa resaltar de estos conceptos es el carácter multidisciplinario y complejo que revisten en su definición. De esta manera se recupera una conceptualización más abarcativa del concepto de capital. Más específicamente, la noción de capital simbólico incorpora características que se relacionan con la autoridad, la legitimidad y el reconocimiento que se traducen en poder simbólico. Pero, más allá de la definición introducida por Bourdieu (en Gutiérrez, 1997: 26) de los distintos tipos de capital interesa resaltar la incidencia del capital social en la construcción del espacio social del ciudadano común:

La red de relaciones es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo, es decir hacia la transformación de relaciones contingentes, como las relaciones de veci-

nazgo, de trabajo o incluso de parentesco, en relaciones a la vez necesarias y electivas, que implican relaciones durables subjetivamente sentidas (sentimiento de reconocimiento, de respeto, de amistad, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos); todo ello gracias a la alquimia del intercambio (de palabras, de dones, de mujeres, etc.) como comunicación que supone y que produce el conocimiento y el reconocimiento mutuos. (p. 38)

Así como durante la década de 1960 los ejes centrales del debate en las ciencias sociales latinoamericanas se encontraban en la problemática del cambio social —explicado desde la teoría de la modernización, las distintas vertientes de la teoría de la dependencia, los enfoques marxistas— en la década de 1970, y sobre todo en la de 1980, la preocupación se desplazó a la cuestión de la reproducción social. Entonces comienza a plantearse la pregunta acerca de cómo ciertas personas en determinadas condiciones logran reproducirse a pesar de las restricciones (en términos de trabajo, ingresos, consumos, reconocimiento social) que impone el desarrollo del capitalismo (Cragolino, 1996 en Gutiérrez, 2007: 38).

De esta manera, se comienza a utilizar el concepto de estrategia para designar una serie de activos que dispone la unidad familiar para satisfacer las necesidades de alimentación, vivienda, educación, salud, vestuario, etc. planteando que existe un entramado de actividades que relacionan a las personas con los demás agentes sociales y están mucho más allá de lo puramente escolar.

Por esta razón, y en relación con el marco teórico considerado, el concepto de *habitus* ofrece una explicación coherente acerca del conjunto de acciones que conforman al ciudadano. Como se ha señalado, este concepto reviste características relacionales, mostrando su capacidad para vincular instancias ideológicas, culturales y políticas constitutivas de lo social. Es en este territorio donde actúan los agentes educativos.

La educación cívica se ha preocupado históricamente en desarrollar la identidad ciudadana en relación al hecho nacional. Esto pone de manifiesto la existencia de un área de tensión, la más importante en el caso de las comunidades políticas, cuya naturaleza aún no está definida o está en construcción. Desde esta toma de posición emergen dos preguntas: ¿cómo pueden las identidades políticas nacionales, consi-

deradas hasta el momento el marco cohesionante de la integración, articularse con un vínculo de identidad política regional y mundial a fin de proporcionar un marco aún más inclusivo? Y, ¿puede tener vigencia el concepto de identidad nacional, cuando existe diversidad de valores culturales dentro de las aulas? (Elvira, 2000).

Las identidades políticas tradicionales (nación, soberanía, patriotismo, etc.) actualmente están en tensión con otras identidades culturales (multiculturalismo, globalización). En este sentido, es clara la necesidad de alguna forma de educación intercultural para desarrollar la educación para la ciudadanía conforme lo plantean autores como W. Kymlicka y V. Norman (1997).

No se puede dejar de señalar que el sentido de identidad individual y social es desafiado por el impacto de las nuevas tecnologías, las cuales, al tiempo que aparecen como una oportunidad de renovación educativa, también abren una ventana constante para la asimilación de las nuevas referencias culturales y valores generados en el contexto de la economía global.

Las diferentes tensiones y conflictos señalados generan nuevas demandas a las políticas públicas que entendemos tenemos que atender por mandato social y en función de la formación de ciudadanos.

Capítulo 2

Currículum, pedagogía y educación crítico-transformadora

I. Currículum y pedagogía

El currículum y la pedagogía en tanto les entendemos como construcciones ideológicas, representan una instancia concreta para someter a crítica (o fragmentar al menos), un sector del conocimiento que, aunque sólo represente una porción ínfima de la totalidad del saber, es suficiente para analizar las bases sociales en las que encuentran legitimidad. Esto no puede considerarse una instancia de rechazo hacia la producción del conocimiento sino como nueva forma de validez, esta vez bajo contextos particulares creados por las propias personas que explícitamente se proponen iniciar procesos de reflexión constructiva.

En consecuencia, se postula una fragmentación de las concepciones biológicas y sociales, tanto al nivel de conocimientos formales y no formales, como vía para hacer abandono de las diversas formas de discriminación con que opera tradicionalmente la sociedad. Desde la óptica freireana y habermasiana, sólo es posible dando protagonismo y agencia al sujeto social que se construye en la interacción dialógica permanente con los otros sujetos de la comunidad de comunicación. Esta construcción del sujeto depende de los dos mecanismos de regulación que la constituyen como unidad: un centro autopoietico y un centro intersubjetivo.

El primero, se construye a sí mismo como totalidad orgánica y, como tal, constituye el propio mecanismo regulador en el que el sujeto

se hace humano, en la interacción mediatizada por el fluir del lenguaje con el entorno emotivo y amoroso que le rodea y modifica su propia fisiología y lenguaje. Señala Maturana (1998):

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social, espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto. (p. 23)

El segundo, es centro interior intersubjetivo que diferencia los procesos de individuación e individualización mediatizados por las interacciones con personas de referencia; desde él surge la actitud crítica del sujeto, se regula la responsabilidad de los actos y el uso del lenguaje (Freire, 1997). El lenguaje es un instrumento fundamental para la comunicación humana, permite que las ideas y la información se transmitan de una persona a otra. Para Freire, provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado; y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar con el otro influyen no sólo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje, sino en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de sus experiencias. La persona que aprende una lengua reelabora un sistema de reglas abstractas que le permite comprender lo que escucha y habla pero, al mismo tiempo, debe inventar producciones nuevas respetando las leyes del sistema. De ahí la importancia de los signos —especialmente los que hacen posible la comunicación— con su capacidad para modificar al sujeto y, a través de éste, a los objetos. Los mismos son proporcionados por la cultura y cada sujeto debe tomarlos y conciliarlos individualmente o reconstruirlos en su interior con la ayuda de la interacción con las cosas y fundamentalmente con otras personas.

De acuerdo a este enfoque freireano el sujeto no imita significados ni los construye sino que literalmente los reconstruye. El sujeto realiza, individualmente pero con la ayuda del otro y en el grupo, la construcción del lenguaje con la elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas.

Los mecanismos de regulación están conectados por el lenguaje y vienen a demostrar que la persona humana es un ser orgánico cuyo cuerpo está dotado, psico-socialmente, de iniciativa y protagonismo en su propia construcción y frente a la sociedad a la que pertenece; y que es un agente capaz de emprender los cambios necesarios que emergerían del colectivo como de sí mismo. Desde esta perspectiva la praxis humana adquiere una nueva dimensión de validez; y el currículum y la pedagogía tienen nuevos desafíos en las interacciones educativas que deben promover en dirección al desarrollo de las personas.

El funcionamiento de la sociedad como sistema, mundo de la vida (Habermas, 1987) y el rol que le compete a la escuela en la reproducción de los componentes estructurales de dicho funcionamiento (mediante los procesos de significación, apertura lingüística y construcción de nuevos contextos de pretensiones de validez) abren espacios reales y concretos en los cuales intervienen las personas para mantener, renovar o transformar cualquiera de ellos. En la perspectiva del funcionamiento de la sociedad (Habermas, 1987), y del rol que en el mismo le compete a la escuela, se visualiza el campo de acciones en el que se puede intervenir con la praxis humana. La escuela asume un rol protagónico, activo, constructor y determinante en el tipo de sociedad a la que se aspira construir (Freire, 1990). Así, la educación es concebida como un momento clave del proceso global de transformación de la sociedad. Esta práctica no es, como suele afirmar, un discurso vacío de sentido. Estas palabras son reveladoras del pensamiento de Freire (1973):

La praxis teórica es lo que hacemos, desde el concepto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o que se está realizando en un contexto concreto [la escuela] con el fin de clarificar su sentido. Por esto, la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto. De aquí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos. Esto significa, en otras palabras, que la reflexión sólo es verdadera en cuanto nos remite, como dice Sartre, al campo concreto sobre el cual la ejercemos. En este sentido la concientización –poco importa que esté asocia-

da o no al proceso de alfabetización— no puede ser bla, bla, bla... alienante sino un esfuerzo crítico de desdoblamiento de la realidad que implica, necesariamente, un compromiso político. No hay concientización si de su práctica no surge la acción consciente de los oprimidos, en cuanto clase social explotada en la lucha por su liberación. Por otra parte, nadie concientiza a nadie. El educador y el pueblo se concientizan a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la acción subsiguiente en el proceso de aquella lucha. (p. 135)

En este contexto teórico se entiende el currículo como elemento que desempeña una función fundamental en los procesos de integración y estructuración de las relaciones sociales. Esta función cobra significación por la estrategia política que asume el Estado en los procesos de crisis de legitimación. Desde este punto de vista las formulaciones curriculares —en sus diferentes niveles— están determinadas por las interacciones dialécticas entre el poder político, los cambios estructurales socioeconómicos y su incidencia en los cambios en la esfera cultural.

El núcleo analítico de este trabajo se articula en torno a tres tesis críticas:

- La naturaleza sociocultural y pedagógica que el currículo requiere para su comprensión integral, una aproximación crítica que tome en cuenta las condiciones histórico-estructurales en las que se produce y reproduce el conocimiento y las ideologías prácticas que generan esas condiciones. Al representar una forma de apropiación selectiva del conocimiento, el currículo es expresión del conocimiento oficial y representa las variaciones de las ideologías hegemónicas. Por su naturaleza sociocultural requiere —desde su formulación eje de las políticas educativas hasta su expresión específica en los planes y programas de estudios y las prácticas educativas— de una aproximación hermenéutica crítica, interdisciplinaria y transdisciplinaria.
- El currículo se articula a los procesos de legitimación y contribuye al establecimiento de un sistema hegemónico; es decir, un sistema en que se impone la cultura dominante abarcando un amplio y complejo conjunto de prácticas, marcos de represen-

taciones simbólicas y rituales; los que, a su vez, enmarcan y condicionan la vida práctica de los sujetos sociales.

- La política educativa y curricular son partes integrantes de un proceso de legitimación. Desde este punto de vista, una aproximación hermenéutica crítica a su comprensión integral, requiere el acercamiento a las especificidades sociohistóricas que explican su inclusión en el conjunto de una estrategia de legitimación. La estrategia de legitimación sería la forma en que esas dimensiones se conjugan y articulan sistemáticamente, con arreglo a un conjunto de regulaciones e intervenciones, para asegurar que las decisiones sean eficaces en la concreción de los objetivos hegemónicos políticos y culturales. En gran medida determinada por la eficacia de las acciones que se despliegan, de acuerdo con las circunstancias del contexto estructural y coyuntural de la formación social en que se desarrolle.

El currículo se articula a los procesos de legitimación, y contribuye al establecimiento de un sistema hegemónico, es decir, un sistema en el que se impone la cultura dominante abarcando un amplio y complejo conjunto de prácticas, marcos de representaciones simbólicas, de rituales que enmarcan y condicionan la vida práctica de los sujetos sociales. En esta tesitura constituye un instrumento del sistema hegemónico que opera en el marco de las prácticas producidas y reproducidas en las instituciones escolares. Prácticas que son un conjunto de prácticas significantes, que se formulan en una discursividad (no sólo prácticas lingüísticas), como expresión de una materialidad social y, por consiguiente, como producto de un sistema de identidades y diferencias que fijan posiciones de los sujetos en un sistema instituyente de fuerzas y contrafuerzas sociales (Laclau y Mouffe, 1987: 125). De allí que una de las funciones estratégicas del currículo como formulación discursiva, sea contribuir participando en la estrategia de legitimación, en el consenso ideológico-cognoscitivo que las clases gobernantes promueven en el marco de su proyecto político-ideológico, que conforma una expresión particular del programa hegemónico político y cultural.

Analizar la orientación que asumen las políticas educativas, desde su formulación hasta su inserción e implementación en determinadas

prácticas educativas, requiere examinar las vinculaciones y el papel que asumen como componentes de la estrategia de legitimación. En esto radica la superación de la dimensión fenoménica de las políticas educativas para alcanzar su esencia: el análisis de la interacción dialéctica que se produce entre los procesos de cambio estructural y las reformas y las innovaciones educativas.

Por otra parte, desde el marco de referencia determinado en los apartados anteriores, se establece una relación con el currículo para observar las consecuencias en el mismo de cada uno de los intereses humanos fundamentales esbozados por Habermas. Es decir, un currículo planificado desde el paradigma técnico, como fruto del proceso de enseñanza, esperaría que el ser humano así formado tenga las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en su trabajo.

La educación se adscribirá a un contexto sociopolítico e ideológico que prescribe los contenidos curriculares que deberán ser adquiridos por los educandos para así reproducir los atributos del conjunto del grupo dominante que detenta el poder.

La planificación en el currículo práctico confía que, durante la formación en la escuela, la persona sea capaz de adquirir conocimientos que le permitan discernir sobre qué será mejor para sí mismo y el contexto sociocultural en que se desenvuelve; gracias a un buen juicio orientado por las reflexiones que ha hecho y de las cuales se desprenden acciones prácticas.

La educación, para este tipo de currículo, ha de ser una experiencia significativa para el estudiante de manera tal que asumirán una actitud reflexiva respecto de su propio trabajo y del que desarrolla el docente; tomando conciencia y aprehendiendo los contenidos para revertirlos en su convivencia social cotidiana.

El concepto de ser humano subyacente en el currículo emancipador es el de un individuo que participa activamente en su formación y que asume un compromiso con los contenidos curriculares nacido de esa participación; es un individuo crítico de sí mismo y del sistema social con el que está vinculado.

El concepto de educación implícito en el currículo emancipador versa sobre la preparación de las personas para que tomen conciencia de su rol en la sociedad, sean críticos ante la ideología dominante, perciban las potencialidades transformadoras que tienen y ac-

túen conforme con la idea de una sociedad libre, igualitaria y justa. Así el carácter de la educación emancipadora es dialógico, durante el encuentro pedagógico el profesor se convierte en alumno y éste en profesor.

En ese sentido, y desde la visión de Gramsci, resaltamos la importancia del papel del currículo en el proceso de construcción de un proceso hegemónico educativo, porque asume un papel estratégico en la construcción de la unidad sociocultural y en la configuración de la hegemonía cultural y política. El eje articulador de este proceso hegemónico lo constituye el establecimiento de una unidad social y cultural en el contexto de la sociedad civil. En síntesis, la clase capitalista, como clase dirigente –desde el ejercicio del poder como gobierno– intenta permanentemente implantar su hegemonía política e ideológica en aras de asegurar la permanencia histórica de su cultura y visión del mundo; racionalizando y promoviendo, de múltiples formas, sus intereses económicos.

La aproximación crítica debe realizarse, considerando su producción, desde los centros oficiales en los cuales se definen y aprueban los fines educativos (como políticas estatales que divulgan el conocimiento oficial) y a partir de los cuales se establecen las normas y criterios para la práctica curricular que tiene lugar en los diversos niveles de los centros escolares. Traemos a colación la tesis de Gramsci (1985) en cuanto al proceso hegemónico educativo de conformación de la unidad cultural-social, que pone de relieve que la relación pedagógica no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas.

En el sistema conceptual gramsciano, como punto clave de esta cuestión, se visualiza la interpretación de la relación pedagógica que pretenden los Estados modernos; y es que ésta se convierta en una relación calidad/cantidad desde la misma escuela primaria hasta la más precisa y posterior especialización técnico-cultural. Por ello afirma Gramsci (1985):

Esta necesidad de crear una base lo más amplia posible para la selección y elaboración de las cualificaciones intelectuales más altas –es decir, de darle a la cultura y a la técnica superior una estructura democrática– no deja de tener inconvenientes: se

crea así la posibilidad de dilatadas crisis de desocupación de las capas medias de intelectuales, como ocurre de hecho en todas las sociedades modernas. (p. 63)

La relación pedagógica tiene lugar, al mismo tiempo, en la totalidad del conjunto social y en cada individuo respecto de los demás. Se podría argumentar, desde este planteamiento, que la hegemonía cultural adquiere una dimensión totalizadora abarcando con las políticas educativas (particularmente curriculares) la totalidad de la vida social. Esta tesis, además, resalta la inextricable relación entre cultura y poder en la cual Gramsci integra los procesos educativos a aspectos centrales estrechamente vinculados como la dimensión cultural de la hegemonía, la dimensión de la articulación orgánica entre los procesos de naturaleza estructural económico-social y la dinámica de la producción ideológica.

Como corolario, la racionalidad instrumental modernista del capitalismo ha mediatizado la formulación curricular; el currículo devino en un instrumento que la tecnocracia educativa reedifica revisitiéndole de cientificismo para legitimar el conocimiento oficial y su trasfondo hegemónico. Este carácter legitimador de la política curricular adquiere una doble dimensión: representar una expresión particular de la hegemonía ideológica y constituirse en elemento nuclear mediático de la política educativa. Por consiguiente, la totalidad del proceso de desarrollo de una política curricular, desde su formulación general por las autoridades hasta su desarrollo en las prácticas educativas en el aula (prácticas curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas), está condicionado por las orientaciones políticas e ideológicas que le confieren las clases dirigentes como partes integrantes de la política de conocimiento oficial, tal la denominación de Apple (1996) y Berstein (1993). Lo expresa con precisión Angel Díaz Barriga (1996) cuando afirma que la teoría curricular:

Nace como expresión de una 'nueva' articulación entre escuela - sociedad [durante la] génesis de la industrialización a través de las máquinas y el surgimiento de los grandes monopolios. [...]. Este discurso teórico busca un control de comportamientos de docentes y alumnos, a partir del cual se establezca una garantía de los 'logros' en los resultados de la educación. La

eficiencia es, por lo tanto, un elemento estructurante de esta lógica: es inherente al campo curricular. [...] De esta manera, el «nuevo» pensamiento pedagógico genera tres vertientes que conceptualmente confluyen en tanto se fundamentan en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo, y que son: tecnología educativa, teoría curricular y evaluación. (Rodríguez y Vázquez, 2000: 7)

Las consideraciones precedentes permiten concluir que el análisis crítico del currículo debiera ser práctica usual y permanente para comprender las formas ocultas y explícitas en que es utilizado como instrumento técnico, al servicio de propósitos deshumanizados y hegemónicos. Al decir de Apple (1996), hay que tener mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social. Refiere el autor:

La enseñanza y el currículo práctico y progresista no siempre son críticos, desde el punto de vista social [...] El aprendizaje basado en experiencias, afectivo y emocional, puede configurar disposiciones y lealtades con mucha facilidad en sentidos que favorezcan a los poderosos y no a los menos favorecidos. (Apple, 1996: 138)

II. La educación crítico-transformadora

Entendemos la educación como transformadora ligada a la acción liberadora y al conocimiento crítico pues se trata de formas complementarias de acercarse a un común enfoque intelectual, moral y de acción que se puede definir como transformador o emancipatorio. Lo cual no implica que las personas que lo compartan tengan todas, exactamente, la misma ideología o la misma postura frente a asuntos concretos. Desde esta visión, la educación no asume una posición subalterna (enseñar lo que otros descubren o defienden). Puesto que el mismo proceso de acción sociopolítica y de conocimiento participante también tiene un componente cultural o educativo; la educación adquiere sentido como modo de intervención en el mundo, por ello no

es neutral y puede hablarse de la complementariedad de los proyectos pedagógico y político, en su sentido amplio por cuanto señala Bernard Charlot (2003):

Todo programa pedagógico, todo currículum, todo método pedagógico tiene una dimensión política. Detrás de lo que aparece a veces como una elección técnica, funcionan valores éticos y políticos, cierta representación del ser humano, de la sociedad, de las relaciones que cada persona quiere mantener con el mundo, con los otros, consigo misma. (p. 2)

La educación emancipatoria debe hacer explícitos sus fines y presupuestos para que puedan ser sometidos a crítica. Giroux y McLaren (1997: 113) afirman que el imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Cabe aclarar que se está utilizando el término ejercicio del poder para referir al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata; y así ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y las posibilidades de transformar las presuposiciones acerca de la forma en que viven.

En la educación emancipatoria «el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia» (Giroux, 1990: 110).

El conocimiento crítico, a diferencia del conocimiento técnico-instrumental (causa-consecuencia) o del práctico (entendimiento-interpretación), se corresponde a un interés emancipador: tomar el control de las propias vidas y transformar la realidad mediante la reflexión y control de las metas, y no sólo sobre los medios. Incluye así otro tipo de conocimiento que los abarca en la praxis desde una perspectiva autorreflexiva tal como defiende Habermas.

Freire ha tomado en cuenta el papel de la ideología en la «concientización» de las clases oprimidas al elaborar su teoría pedagógica. Particularmente, en el sentido marxista (de origen hegeliano) que adquiere el término «ideología» aplicado al conjunto de creencias legitimadoras de una estructura social determinada, en el sentido de que reproduce y consolida la división de clases. Señala que la primera tarea de la pedagogía de la liberación es la «concientización» del sujeto opri-

mido para que se convierta en autor de sus propios actos y en forjador de su propio destino.

Ahora bien, según Freire, la situación límite del oprimido no se agota en sus significaciones existenciales sino que es algo que el hombre mismo ejecuta material, económica y políticamente; y que se orienta hacia su superación en el devenir histórico, en la medida en que se encamine hacia una sociedad más humanitaria, liberada de las estructuras de dominación. Por eso, el primero que deberá liberarse es el adulto pobre y analfabeto: «La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre» (Freire, 1992: 52).

Henry Giroux (1990: 34), pensando en la educación institucional, propuso contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas y contra-hegemónicas, adhiriendo al pensamiento de Gramsci y de Freire. Expresa: «la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Significa que se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad».

Michael Apple y James Beane, a partir de Dewey, recogen las experiencias de lo que llaman escuelas democráticas afirmando que éstas son resultado de intentos explícitos por parte de los educadores de integrar dos líneas de trabajo: 1) crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela; 2) crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (Apple-Beane, 1997: 24). Así, las personas implicadas en estas escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje (Apple-Beane, 1997).

Una obra clave de John Dewey es *Democracia y educación*, publicada por primera vez en 1916, a partir de la cual el autor fue considerado uno de los más notables pedagogos de todos los tiempos. Es posible afirmar que Dewey tiene fe en el hombre, en la democracia y en la educación como baluarte fundamental de la misma. En su libro *Mi credo pedagógico* sostiene que una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación, en sus bienes, de todos sus miembros en condiciones de igualdad y justicia; y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada (Dewey, 1927: 110).

Reconoce expresamente que en la sociedad industrial se suscitan conflictos entre las clases dominantes, poseedoras de los bienes, y las que dependen de su jornal; entre hombres y mujeres, entre viejos y jóvenes. Estos conflictos impiden la realización del ideal democrático ya que los hombres se ven limitados en sus procesos de experiencia y aprendizaje. Sin embargo, rechaza los métodos violentos para transformar las situaciones existentes confiando en la fuerza ilustradora y transformadora de la inteligencia y de la educación (Dewey, 1935: 58); la condición necesaria sería la participación ciudadana. Toda organización social que siga siendo vitalmente social o compartida es educadora para aquellos que participan en la misma. Sólo cuando llega a estereotiparse y se convierte en rutina pierde su poder educativo (Dewey, 1927: 14).

La educación escolar contribuye a la realización democrática y a la autorrealización del hombre sólo cuando la escuela misma está organizada democráticamente. Ésta debe ofrecer un ambiente simplificado, seleccionando los rasgos más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes; un ambiente purificado, eliminando en lo posible los aspectos perjudiciales del medio; un ambiente más amplio, que supere las limitaciones de grupo social donde se ha nacido.

En lugar de una escuela separada de la vida, en la que se aprenden lecciones, se aspira a la existencia de una comunidad en pequeña escala en la que «el crecimiento y el aprendizaje son derivados de una experiencia común» (Dewey, 1927: 358).

Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible hoy hablar, como lo expresa Giroux (1990: 110), de relaciones sociales progresistas en el aula para cuyo desarrollo es crucial la apertura de canales de comunicación con el objeto de que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo a la escuela. Como lo afirma Freire y lo sustentaba Dewey, Giroux sostiene que los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de los estudiantes (McLaren, 1990: 19).

Giroux y McLaren años más tarde se ocupan de recuperar la experiencia del estudiante a los fines de integrar los aspectos antisubje-

tivos del posestructuralismo, con un abordaje que recupera tres sentidos:

- La concepción posestructuralista de la experiencia estudiantil, la cual permite analizar la subjetividad fuera de las exigencias de la psicología humanista. Desde esta perspectiva, experiencia y subjetividad no colisionan en la noción humanista del ego integrado como fuente de todas las acciones y comportamientos. De considerar que la experiencia del estudiante está constituida de y por diferencias y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas, entonces las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, así como las formas culturales a partir de las que se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes e inabordables.
- La pedagogía de la experiencia del estudiante potencia la crítica de las formas dominantes de conocimiento y de mediación cultural que colectivamente moldean las experiencias de los educandos. Se debe ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias, fuera de los marcos de referencia producidos en la casa del señor, así como iluminar el proceso por el que son producidas, legitimadas o no confirmadas.
- El conocimiento, antes que crítico, ha de tener un significado para los estudiantes. Aquel, nunca habla por sí mismo sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen a las aulas.

Los autores enfatizan la importancia del lenguaje en el aprendizaje crítico porque a través de él se interpreta la experiencia: «La lucha sobre cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los problemas más cruciales en la pedagogía crítica y en la lucha por el cambio social» (Giroux y McLaren, 1998: 150).

Finalmente, para una educación transformadora se necesita la participación social. Siguiendo a Saldívar (2001: 21), consideramos a la realidad fáctica no sólo como escenario, sino como espacio de interacción donde, de manera permanente, se construyen nuevos conocimientos.

III. Educación y construcción de capacidades ciudadanas

La construcción de las capacidades ciudadanas se encuentra vinculada con la educación y, a partir de ella, con la construcción de las identidades sociopolíticas. Por lo que requiere de una educación concebida en dos fases: la individual y la social. La primera prevé la formación del individuo que se aprende a sí mismo, se hace consciente y desarrolla sus capacidades físicas, emocionales, psíquicas y racionales, lo que le permite evitar la sumisión servil y la dependencia de los juicios de otros. La segunda, busca la interrelación e integración del individuo con los demás seres humanos.

A los fines de esta investigación vimos necesario establecer qué tipo de educación o paradigma educativo es necesario para promover la construcción de capacidades ciudadanas. Frente a la necesidad de interrogarnos sobre cuál es el paradigma educativo adecuado para esta formación específica, tras el exhaustivo análisis de los distintos paradigmas vigentes, estimamos que la construcción de capacidades ciudadanas requiere de la confluencia de una *educación dialógica, crítica y transformadora*.

Mencionar la educación dialógica es hacer referencia a una filosofía y política pedagógicas que —a diferencia de una estrategia educativa omnicomprendiva— se sustenta en la confluencia y coexistencia de denominaciones y enfoques plurales tales como educación crítica, educación transformadora, educación liberadora, educación popular y educación emancipatoria. Y en este diálogo se produce el encuentro pedagógico. Giroux-McLaren (1997) cita a David Lusted (1986), quien señala al respecto:

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino, algo que es entendido. (p. 62)

Paulo Freire manifiesta que el diálogo desempeña un papel primordial en la creación de nuevas posibilidades al superar la idea de sujeto-

objeto en la educación y también los límites de la individualidad. Tres conceptos esenciales a considerar:

- 1) La toma de conciencia no se da en los hombres aislados sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación; así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización (Freire, 1973: 88).
- 2) La educación emancipatoria se sustenta en la premisa que: nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo– los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo (1970: 73).
- 3) El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos (1990: 70).

Las citas precedentes permiten reconocer que la opción por el diálogo tiene implicancias para el aprendizaje de conocimientos. La educación dialógica remite al aprendizaje dialógico, el cual parte de la premisa de que a través del diálogo la educación posibilita transformar el contexto y no solamente la adaptación al mismo. Desde esta concepción, se entiende que la educación debe concebirse como una acción cultural –y a la vez política– dirigida al cambio que involucra a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.) en la idea primigenia de que todas las personas que forman parte del entorno influyen en el aprendizaje y deben planear conjuntamente una intervención liberadora y no domesticadora. En este sentido el aprendizaje dialógico, con la transformación del contexto y el respeto a las diferencias, se incluye como una de las dimensiones de la educación democrática para el cambio social.

Por otra parte, Habermas señala que hace falta asimilar, en principio, a lo que él llama interés, y en segundo lugar, interés cognitivo. Habermas define el interés: sería el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción. Dicha interpretación está orientada básicamente hacia el placer y lo que lo proporcionaría es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca.

Al respecto, Habermas señala tres intereses cognitivos fundamentales:

- Interés técnico, asociado al conocimiento empírico-analítico.
- Interés práctico, más afín al saber histórico-hermenéutico.

- Interés emancipador, el cual propicia la autonomía y libertad del individuo en tanto genera conocimiento crítico.

Así lo plantea Valverde Chavarría (2002):

El interés técnico regula la necesidad de supervivencia y reproducción de la especie humana en todos los aspectos que ésta considera de mayor importancia. Para ello, las personas se orientan básicamente hacia el control y el manejo del medio. Se relaciona con las ciencias empírico-analíticas en tanto basan su saber en la experiencia, la observación y la experimentación. Es también predictivo, puesto que echa mano de hipótesis mediante las cuales se les da significado a las observaciones. Este interés se manifiesta en la investigación y práctica educativas en tanto se buscan aquellos aspectos que son susceptibles de modificar mediante la aplicación de normas y reglas que refuercen positivamente el cambio. Este tipo de interés da lugar a un tipo de acción que Habermas denomina instrumental, queriendo decir con ello que existen reglas técnicas basadas en el saber empírico, las cuales tratan de explicar las regularidades de los hechos sociales y que en tanto sea capaz de explicarlas, el individuo estará en disposición para controlar el medio. (p. 3)

El currículo, desde el punto de vista técnico, se plantea en función de objetivos que deben ser alcanzados por el estudiante una vez que haya aplicado una serie de procedimientos reglados y normados por los planificadores curriculares.

El interés práctico se preocupa, más que de controlar el medio, de comprenderlo; esto brinda una mayor posibilidad a los sujetos para interactuar con él. La supervivencia de la especie humana será posible en tanto comprenda lo que le rodea y lleve a cabo acciones correctas.

Comprender el mundo es darle un significado, interpretarlo; configura una labor propia de las ciencias histórico-hermenéuticas. La acción derivada de tal acercamiento al mundo es interacción –que define a su vez las relaciones entre las personas– de donde se deduce que el saber que orienta las acciones de las personas es subjetivo, no objetivo; siendo que el primero no es arbitrario sino que constituye un acuerdo entre las personas para interpretar particularmente el mundo.

En educación, el interés práctico se asocia con aquellas prácticas que plasman en la interacción profesor-estudiante la forma en que se comprende el mundo y por lo tanto las acciones que se espera del estudiante como resultado correcto del proceso educativo. El juicio fundamentado en acciones correctas, tanto del profesor como del estudiante, es central para las prácticas educativas.

Habermas identifica al interés emancipador como aquel que se presenta independiente de todo lo que está afuera del individuo y por ende como un estado de autonomía que exige responsabilidad por parte de las personas. Pero como los individuos están insertos en un contexto social, la autonomía se erige en un alto grado de interacción con otros individuos que reclaman respeto por la suya propia. De ahí que la autonomía individual no pueda separarse de la libertad de los demás, de donde se colige que la emancipación está ligada a las ideas de justicia y de igualdad.

El tipo de saber generado por el interés emancipador es fundamentalmente crítico, de lo que se deriva que la práctica educativa es aquella que orienta al educando a comprender cómo es el mundo en que vive, cuáles son las relaciones de poder que se dan en la sociedad y cómo actúan para restringir e inhibir la libertad.

Por lo tanto, se entiende que la prioridad que Freire y Habermas le otorgan a la ciudadanía dialogada y a la democracia deliberativa se presenta en tanto afirmación del valor de la educación política en su más amplio sentido: el de la construcción de una politeia no sometida al imperativo del ciego crecimiento y regulación burocrática, sino de la discusión racional y libre.

Según expresa Mary Boyce (1996) los principios organizadores en la pedagogía crítica son tres: a) la educación no es neutral; b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social.

McLaren (1997: 270) señala que la pedagogía crítica permite analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social con una perspectiva transformadora: ayuda a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y estén dirigidas

hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. Propone McLaren (2008):

una pedagogía democrática radical que los ciudadanos y ciudadanas, tanto intelectuales como no, se comprometan a arriesgarse: personas deseosas de actuar en situaciones en las que el resultado no pueda preverse [... Se trata de] imaginar nuevas políticas, nuevas posibilidades y se puede hacer que se materialicen. En esos espacios pedagógicos no hay líderes y seguidores. Sólo hay coparticipantes, personas que trabajan juntas para desarrollar nuevas líneas de acción, nuevas historias, nuevas narraciones, en un esfuerzo colectivo. (p. 197)

La teoría crítica debe ser profundamente innovadora; requiere elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos con resultados eficaces pero en horizontes utópicos. Supone investigar con rigurosidad y sistematizar las experiencias de educación popular con intencionalidad ético-política (Freire, 1970), y superar las concepciones de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1990).

El lenguaje y la comunicación requieren de desarrollos interlocucionarios en y para la construcción del aprendizaje; implican la transversalidad, la reinención del poder, la comunicación integral y creación de condiciones estructurales que permitan su logro. Emancipación y comunicación se enriquecen y se necesitan mutuamente.

Además, la educación problematizadora implica la exigencia primaria de la superación de la contradicción educador-educando. Para el autor ello posibilita la relación dialógica. Sugiere Freire (1970):

Nuestro papel [del educador/a o líder social] no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en bancarías o en una prédica en el desierto. (p. 116)

Es ésta una pedagogía de representación radical. Lo que significa poner manos a la obra tanto a la imaginación como a todas las herramientas que proporcionan la sociología, las ciencias de la educación y la psicología. Es ése el trabajo que requieren las pedagogías de la esperanza y de la libertad. Pero no ha de entenderse que haya de reconstruirse todo el conocimiento nuevamente, ni que sea irrelevante el papel del educador o de sus conocimientos. Dirá Freire que se aboga por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad (Freire, 1990: 75).

Aquí subyace uno de los ejes centrales de esta propuesta educativa: el aprendizaje no coincide con lo que lleva el educador sino que es el resultado del diálogo entre experiencia y conocimientos de las personas que en el momento tienen el rol de educadores y de quienes tienen el rol de aprendices. Conocimientos y experiencias necesariamente diferentes, y de ahí la posibilidad de aprendizaje compartido; de síntesis entre unos y otros, de creación cultural y no de transmisión.

No se trata de desdeñar tampoco el pensamiento racional por cuanto es el que permite una mayor capacidad de abstracción, de tomar cada vez más distancia –alejarse, abstraerse– de las cosas, para trabajar utilizando clases, categorías, relaciones, combinaciones y conceptos. Y sobre todo, permite anticipar, operar «a futuro» en base a hipótesis enunciadas verbalmente que incluyen operaciones proposicionales. La drástica ampliación de las fronteras del conocimiento que permite este movimiento es lo que fundamenta las afirmaciones respecto de la superioridad del pensamiento formal; pensamiento que no se encuentra encadenado a la presencia invasora de las cosas concretas y permite así imaginar lo posible y prever lo necesario.

Ramón Flecha (1997) destaca la participación social, la transformación del contexto y el diálogo como las claves de una educación crítica y expone lo que es el aprendizaje dialógico:

En lo escolar, además de criticar las reformas de la diversidad, ataca dos posturas: la concepción homogeneizadora de la igual-

dad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas [...] El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir diferente. (p. 42)

Es la imaginación, unida a la capacidad de abstracción, la que permite el despliegue del pensamiento y hacia aquella apunta la educación para el cambio. A medida que el pensamiento toma distancia de las cosas concretas crece en la jerarquía de la abstracción ganando en generalidad e inclusividad. Sin embargo, el paso a la abstracción no es sencillo ni mucho menos automático.

Paulo Freire señala que la pedagogía latinoamericana (ubicada dentro de un determinado contexto histórico-social que en su esencia no ha cambiado estructuralmente en la medida en que se trata de un conjunto de países con democracias frágiles, un alto nivel de dependencia externa y altísimos niveles de pobreza y marginación) debe ser una pedagogía del oprimido, quien debe luchar por alcanzar su liberación. El oprimido debe liberarse por cuanto ha sido incorporado a su ser a través de la educación. Además, el autor señala la cualidad relacional del ser humano, ya que el hombre se constituye como tal siempre en relación con los otros hombres; esto es, en comunidad.

La educación del oprimido es lo que Freire denomina educación bancaria; la cual se caracteriza por establecerse sobre la base de una relación de tipo vertical donde el educador da y los educandos reciben conocimiento en forma de contenidos fijos y representativos de una realidad que se presenta como la única posible. La educación bancaria implica, desde ya, el ejercicio de la violencia por parte de uno sobre otros a los que se considera ignorantes y, por lo cual, no poseen ni voz ni voto; son voces silenciadas. El oprimido, entonces, merece ser tal en virtud de su ignorancia. Frente a este modelo opresor y ensordecedor de la voz del otro Freire propone una educación liberadora, asentada sobre relaciones recíprocas y horizontales; se trata de un

paradigma donde el otro vale por sí mismo y puede forjar su propio destino. El otro es concebido a partir de su característica esencial: su libertad para ser, cualidad del ser humano. La humanización del educando supone que la relación con el otro supera la cosificación propugnada por el modelo bancario y se arraiga en la afectividad fraterna.

Desde esta perspectiva, el educador debe primeramente vencer su propia verticalidad adquirida mediante el sistema educativo tradicional. Superada esta barrera será capaz de entablar el diálogo con los educandos en una relación de horizontalidad y de escucha; esto es, estableciendo un vínculo auténtico. Tal superación no representaría otra cosa que la derrota de la ideología bancaria y de la falsa conciencia que el oprimido lleva sobre sí mismo.

Ahora bien –siguiendo a Lukács y a Gramsci– para Freire, el cambio social tendría lugar precisamente en el terreno de las ideas mediante el intercambio verbal orientado hacia el ejercicio crítico.

El individuo oprimido, afirma Freire, vive enajenado, en tanto ha incorporado una lógica ajena a su condición existencial. De este modo, según Fromm, se forja el carácter social que es la clase de personalidad que una determinada sociedad impulsa y necesita que sus integrantes adopten como propia para poder subsistir. De aquí que para Freire la verticalidad sea característica del tipo de personalidad propiciada por el sistema social. Así, la primera tarea de la pedagogía de la liberación es la concientización del sujeto oprimido para que se convierta en autor de sus propios actos y en forjador de su destino.

Para que la liberación tenga lugar es fundamental el diálogo. El hombre existe en la interacción con otros, en comunicación, en comunidad; en términos de Freire, el hombre forja su destino a partir del intercambio con otras conciencias, en diálogo con los otros. Como señala Marcos Santos Gómez (2008):

Para Freire, también, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser en relación con un otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente a una radical soledad fundamenta el énfasis de la pedagogía freiriana puesto en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es solo así que la persona puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas, perfeccionándose. Y esta transitividad, como apertura a la rela-

ción y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda. (p. 169)

Jürgen Habermas sugiere una nueva forma de intercambio humano, lo que él llama la interacción simbólicamente mediada o acción comunicativa. La acción comunicativa supone que el hombre –el partícipe de la interacción educacional– antes de dirigirse hacia los fines impuestos por la sociedad capitalista (constituyéndose él mismo en mero medio para el logro de tales fines sin pensar en su papel dentro del proceso comprensivo) reflexione de manera crítica –con intención de cambio– acerca de esos mismos fines en tanto constitutivos de la praxis democrática. Este proceso reflexivo –llamado por Habermas discurso– permite desmontar los mecanismos de dominación ilegítimos y así poder actuar sobre la realidad para transformarla. El educando puede emanciparse de la estructura de dominación mediante el diálogo con sus educadores.

En la teoría de la acción comunicativa, es fundamental la búsqueda de una reconstrucción racional del lenguaje que ha de imponerse en la medida en que el entendimiento y la comprensión (no la razón) se conviertan en el núcleo normativo del discurso. El entendimiento es el telos del lenguaje y se apoya en pretensiones de validez del habla, en tanto que el discurso es el medio racional del entendimiento y se sustenta en la fuerza del mejor argumento.

Para Habermas toda argumentación racional presupone una situación racional del habla que satisface las pretensiones de validez y las funciones pragmáticas definidas por el concepto de pragmática universal. La pragmática impulsa la necesidad de interpretar los símbolos y mensajes que encierran las palabras y exigirá ocuparse, entonces, de ciertas cuestiones vinculadas con el habla.

A partir de los aportes es comprensible que una teoría educativa constituida, relegue a un segundo plano ideales positivistas; acordes con un énfasis en el aspecto epistemológico de la ciencia y de la educación (tales como la verdad, la racionalidad y la objetividad). Sugiere Gómez Mendoza (2009):

En particular, hay que cuestionar la idea positivista de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la re-

solución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación. En segundo lugar, si se consideran los análisis habermasianos de la relación entre comprensión e investigación social se debe admitir la importancia de la comprensión de los significados que tienen las prácticas educativas para sus participantes, la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes y estudiantes. (p. 189)

Es necesario añadir que Habermas llama «la crítica de las ideologías»,¹ a la que, partiendo de la teoría crítica en cuanto a sus fundamentos, provea a los sujetos de los medios para poder discernir entre las interpretaciones distorsionadas de la realidad de las que no.

En segundo lugar, el paradigma interpretativo deja de lado el hecho de que la mayoría de los fines perseguidos por los educadores no provienen de sus propias elecciones (producto de una reflexión concienzuda acerca del papel educativo en la estructura social) sino que esas metas les son impuestas por las limitaciones de esa misma estructura; su influencia, por tanto, es mínima. Así, pues, de acuerdo con los objetivos de una teoría educativa que abogue por el cambio social, los educadores deben identificar los rasgos de la dimensión social que limiten el logro de los fines racionales; y, al mismo tiempo, proveer a los educandos del instrumental teórico adecuado para lograr la superación de los límites impuestos por la estructura social.

Finalmente, la teoría educativa no puede ser aprehendida en abstracto. Por el contrario, está estrechamente vinculada a la praxis humana. En este sentido, debe estar orientada hacia el cambio social mediante la información teórica y la conducción de las prácticas de los educadores con vistas a determinar cuáles son las acciones a llevar a cabo con el objetivo de la superación de los límites impuestos por la estructura social anteriormente señalados. Tal articulación de teoría y praxis implica que el educador comprenda su papel dentro del sistema educativo como transformador de aquellas situaciones que impiden el alcance de los fines racionales. Debido al ejercicio de la actividad crítica desempeñada por los educadores, la teoría educativa imbricada en la praxis es llamada teoría crítica de la educación.

Para concluir este capítulo, creemos que la comparación entre Habermas y Freire constituye un aporte significativo para su comprensión; a saber:

- En ellos la comunicación ocupa un lugar privilegiado, y el lenguaje es premisa sustantiva y constitutiva de la comunicación. Si bien Paulo Freire no utiliza el término paradigma al exponer su enfoque educativo en términos de comunicación, coincidiría con Habermas en la interpretación globalizadora del aprendizaje. Ambos comparten la crítica e indispensable superación de la categoría de pensador solitario. En Freire se trata de co-descubrir la realidad para transformarla juntos; tarea en la que ninguno de los actores puede ser sustituido y, sobre todo, implica tarea conjunta; así expresaría: «Nadie se libera solo; nadie libera a otros; nos liberamos juntos» (1970: 29).
- Las fuentes teóricas del pensamiento de Freire (en especial el sistema de Hegel) lo condujeron a una filosofía de la intencionalidad y de la conciencia esclarecida. Paradigma que no pudo sostener en virtud de las prácticas dialógicas de Freire comprometidas con la liberación de los oprimidos. Esto explica, en parte, su abandono de la categoría «concientización», sustituyéndola por «diálogo», en una pedagogía de la emancipación. De este modo Freire hace un proceso de pasaje del paradigma de la filosofía de la conciencia al paradigma de la comunicación.
- La comunicación asume para los autores diferentes alcances. En Freire es integral, abarca todas las dimensiones de la vida; para Habermas es un discurso de tipo argumentativo. Existe una tensión dentro del pensamiento de Habermas entre las acciones comunicativas y las acciones estratégicas. Si bien reconoce la pertinencia de ambas y su entrecruzamiento, esto queda más bien reducido al plano de los propósitos. Ahora bien, en una sociedad de dominación y de crecientes niveles de exclusión, se necesitan de acciones estratégicas que permitan transformar el espacio educativo en espacio comunicativo y, a su vez, que permitan a este espacio comunicativo generar estrategias orientadas a un cambio de la sociedad. Educar para el cambio es educar estratégicamente para construir una sociedad de

la comunicación, por esto requiere un enorme potencial de compromiso en sociedades como las nuestras, donde el capitalismo se consolida sobre la base de la violencia y la exclusión.

- Lo precedente nos ubica frente a puntos de partida distintos. Freire parte de la situación fáctica de dominación, y descubre la estrategia del dominador consistente en que el dominado rechace su propia cultura; por ello el diálogo surge como precondition tendiente a romper con la dominación normalizada. En Habermas, dominación, exclusión y empobrecimiento no son percibidos en forma generalizada, sino como situaciones excepcionales, y la racionalidad dialógica es necesaria porque existen visiones éticas distintas y contradictorias. Habermas parte de la ausencia de una certeza ética; Freire de la certeza ética que el oprimido debe dejar de ser tal. Puntos de partida, racionalidades y concepciones del aprendizaje distintos, nodo en el que quizás se encuentre la mayor divergencia entre ambos autores.
- Entendemos pertinente señalar que el propio proceso de Habermas y la superación del primer proyecto investigativo, se encuentran en la raíz de este distanciamiento frente a las posibilidades de una emancipación. Freire pasa de un paradigma de la conciencia esclarecida a un paradigma comunicativo, y de una visión idealista de la conciencia a un análisis político con marcada incidencia del marxismo. Habermas, a la inversa, va de una teoría acerca de la emancipación, con fuerte incidencia de la hermenéutica, el psicoanálisis y el marxismo, a una teoría de la comunicación, acompañando este proceso con una crítica que le aleja del marxismo para aproximarse a las teorías sistémicas.

Notas:

¹ Ideologías es, para Habermas, la asunción del pasado y la tradición con su violencia de un modo inconsciente. La ideología impide ver que se habla desde una posición distorsionada y el sujeto no es libre de pensar o expresar lo que posiblemente podría llegar a pensar o expresar sin esta atadura.

Capítulo 3

Construcción de la ciudadanía a partir de la conformación del sistema educativo nacional¹

Señalamos que desde la conformación del sistema educativo nacional, la escuela se erigió en la responsable de formalizar la uniformidad cultural y el control social en el alumnado a través de la enseñanza de Lengua, Historia, Geografía y de la asignatura que conocemos bajo la denominación de Formación Ética y Ciudadana; por intermedio de la imposición de normas, costumbres, valores y minuciosos rituales patrióticos, de reverencia profunda a la Nación y al Estado, los que Scaltritti y Marcaida (2003) consideran prioritarios para la generación de la cohesión y la organización del aparato estatal.

Tomando en cuenta nuestro objetivo, entendimos necesario para explicitar la relación entre ideología y educación que a través de la asignatura denominada Formación Ética y Ciudadana (FEyC) queda reflejado cómo los cambios políticos impactaron en ella sufriendo modificaciones sistemáticas en contenidos y denominaciones. El Estado, con fuerte voluntad política y consciente de su poder, implanta el paradigma del buen ciudadano en la escuela como medio de lograr la integración de todos los miembros de la sociedad (Muscia, 1997: 117).

Consideramos entonces, al iniciar nuestro análisis documental, indagar cómo, desde la conformación del sistema educativo nacional hasta la sanción inclusive de la Ley Federal de Educación, se fue construyendo ciudadanía a partir de la asignatura y los programas de estudios implementados por el Estado. Al revisar la asignatura FEyC se pone en evidencia que fue la que más modificaciones ha sufrido, abarcando denominación y contenidos, conforme se fueron produciendo

los cambios de los gobiernos de turno. Las asignaturas se van adecuando a los tiempos, en especial las vinculadas a las ciencias duras. En las ciencias sociales sus denominaciones y contenidos se alteraron atendiendo factores objetivos y exógenos al sistema educativo; sin embargo esto no es lo acontecido cuando desde el Estado piensa en instruir al ciudadano.

Lo acontecido con FEyC es explicitado por Oszlack (1997: 297) cuando afirma que la constitución del Estado nacional supone a la vez la conformación de la instancia política que articula la dominación en la sociedad, y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de instituciones que permiten su ejercicio. El Estado verificaría, entonces, su existencia a partir de un conjunto de atributos que definen la estatidad –la condición de ser Estado– es decir, el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, a la vez, relación social y aparato institucional.

Y la estatidad supone la adquisición de propiedades que hacen referencia a la capacidad de internalizar una identidad colectiva: reconocimiento de otros Estados, contar con el monopolio de los medios organizados de control y crear un conjunto de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer, establemente, recursos de la sociedad civil (Oszlack, 1997), que entendemos se materializan en tres períodos a saber:

- I. Período de institucionalización del Estado oligárquico (1880-1930).
- II. Período de la hegemonía militar (1930-1983).
- III. Período de restauración democrática y del Estado neoliberal de los años 90 (1983 hasta la actualidad).

I. Período de institucionalización del Estado oligárquico liberal (1880-1930)

El Estado argentino ofrece la imagen de instituciones sólidas de funcionamiento regular. Desde el año 1863, la oligarquía construyó un solo Estado para todo el territorio argentino por medio de las leyes, las

instituciones, el partido único de los gobernadores,² la centralización del poder en la Capital Federal, la política inmigratoria e inversionista, los bancos y la educación del pueblo en los dogmas del liberalismo. Mientras que en el país real acontecían incidentes políticos, sociales, económicos y culturales, que se materializaron con la revolución del parque encabezada por la Unión Cívica Radical en 1890.

Reconoce este período dos momentos, a los que nos abocamos seguidamente.

1.1. El Estado oligárquico liberal (1880-1916)

A excepción de los documentos oficiales, que se publicaban en *El Monitor de la Educación Común*, no existe en este período bibliografía que dé cuenta de esta asignatura. *El Monitor* concebido por Sarmiento (1-9-1881) permite apreciar la concepción dominante respecto a los planes de estudio escolares. Los contenidos de la asignatura Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica de escuelas primarias y secundarias, se sintetizaban en frases como: «El primero y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a su Patria, trabajando por su prosperidad interior y por su grandeza y su gloria en el exterior» (Escudé, 1990: 29).

El objetivo educativo estaba centrado en «nacionalizar» la educación y reivindicar la «patria» en función de argentinizar a la gran cantidad de inmigrantes que llegaban, los que eran considerados –por algunos de los intelectuales del período– como elemento disociador y rupturista de lo que concebían como el «ser nacional». El objetivo de la escuela era garantizar la «enseñanza patriótica». En el mes de junio, *El Monitor* publicaba las instrucciones al personal docente que Pizzurro había elaborado por expresa disposición de Ramos Mejía.³

El carácter selectivo de la educación secundaria fue entonces un exponente de ese Estado conformado bajo la dominación oligárquica; significó, como ya se mencionó, la exclusión de la mayoría de la sociedad de los mecanismos de decisión política y del resto de los campos (económico, social y cultural). En tal sentido, oligarquía es claramente el concepto opuesto a democracia. Waldo Ansaldi (1991) utilizó la metáfora de la mano de hierro en guante de seda para conceptualizar el término oligarquía en América Latina, aludiendo a un estamento

dominante en el que la frivolidad aparecía como nota distintiva en el comportamiento cotidiano (vestimentas, lenguaje, poses, hábitos, modas).

1.2. El Estado democrático liberal (1916-1930)

En el año 1912 se sanciona la Ley de Sufragio Universal N° 8871, que establece el sufragio universal, secreto, obligatorio y el sistema de lista incompleta. Se señalaba que la misma estaba dirigida a los nativos argentinos y naturalizados, masculinos y mayores de 18 años. En virtud de esta norma y tras veintidós años de demandas de cambios promovidas por distintas fuerzas políticas, especialmente la Unión Cívica Radical (primer partido moderno), éste llega al poder y se inicia la participación de los sectores medios sin que ello significara la total exclusión de elementos vinculados a los sectores oligárquicos.

En el año 1916 y hasta 1922, asume como presidente Hipólito Yrigoyen, a quien se le indilgó el no haberse atrevido a romper con el modelo heredero; le sucede Marcelo Torcuato de Alvear (1922-1928), al que se identifica con el liberalismo conservador. En el año 1928 asume nuevamente Yrigoyen, gobierno constitucional que es depuesto en 1930 por el primer golpe militar del siglo XX. Durante estos gobiernos no se registran cambios de eje en torno del cual se organizó el sistema educativo argentino. La propuesta se centró en cuestionar los aspectos elitistas y restrictivos del modelo impuesto hasta el momento y reclamar mayor participación (democracia real), equidad y solidaridad nacional. Protagonizaron este proceso, especialmente, los sectores medios que encontraron en el sistema educativo una alternativa eficaz para aumentar sus posibilidades de participación política e integración social: fue el movimiento estudiantil de 1918 –conocido como la Reforma Universitaria– el que sintetizó muchas ideas democratizadoras al proponerse vincular la Universidad con la realidad del país y transformarla en un espacio democrático, autónomo y libre de enciclopedismo, conservadorismo y clericalismo.

El nacionalismo popular comienza a expandirse a expensas de organizaciones intermedias y de intelectuales que popularizan la prédica nacionalista que a principios de siglo tenía un neto corte elitista.

Estas ideas atraviesan todo el espectro político, diversas instituciones sociales y el Estado.

II. Período de la hegemonía militar (1930-1983)

Se caracteriza por la sistemática ruptura del orden institucional lo que genera un proceso dominado por la inestabilidad política y la persistente hegemonía del poder militar, situación construida a partir de la proscripción de partidos mayoritarios (UCR y el peronismo). Además la construcción de alianzas político-militares impide la institucionalización del país a la vez que desacredita el sistema político. Este período se caracteriza por gobiernos constitucionales condicionados a la tutela de las fuerzas armadas que en los años 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976 producen el derrocamiento de gobiernos civiles –salvo el presidente conservador depuesto en 1943– por medio de golpes de Estado.

Desde 1930 a 1976 dieciséis presidentes gobernaron en el país; once eran militares y sólo dos concluyen su mandato. Ambos eran militares: el general Justo (participó en el golpe que derrocó a Yrigoyen) y el general Perón (elegido presidente por primera vez en el año 1946 con fuerte apoyo del sindicalismo obrero después de haber desempeñado funciones en el gobierno de facto de 1943) quienes tal vez no hubiesen llegado a ser elegidos presidentes sin la oportunidad que les concedió el haber participado activamente en los golpes militares (Rouquié, 1982).

En estos cincuenta y tres años reconocemos diferentes momentos, los que abordamos seguidamente.

II.1. El Estado interventor: nacionalismo elitista y xenófilo. Orden y disciplina (1930-1946)

El proceso de desarticulación del Estado oligárquico comienza a gestarse en la Argentina a partir de la crisis económica mundial de 1929 con el agotamiento del modelo económico agroexportador, que mostraba debilidades desde la década del veinte con la consecuente necesidad de los países de América Latina de propiciar un proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

La década de 1930, en el ámbito internacional, se caracterizó por una profunda crisis económica cuyas consecuencias fueron de enorme importancia para casi todos los países del mundo; durante este período se fue conformando un Estado intervencionista, no sólo regulador del proceso económico sino también de las relaciones sociales.

En el sistema educativo, se repudian las ideas reformistas y se propone un modelo conservador centrado en la educación moral. Con el paso del tiempo y la variación en los planes de estudio, los programas de contenidos y abordajes de la disciplina fueron cambiando; al momento de realizar la investigación, se observa que esta asignatura no tiene una disciplina filosófica o antropológica de referencia sino más bien parece ser un conjunto de contenidos abordables desde el derecho, la historia, la política, la sociología, y hasta la economía.

Gustavo Martínez Zuviría (1943), ministro de Justicia e Instrucción del golpe de Estado, expuso el proyecto educativo que se patentiza en el siguiente párrafo extraído de *El Monitor* (1943, octubre-noviembre-diciembre):

[...] Porque el problema educacional argentino [...] es ante todo un problema que tiene un primordial aspecto cívico [...] La escuela en estos aciagos tiempos que vivimos debe, ante todo, formar caracteres. Debe devolver a la Nación el niño de primer grado convertido, a su tiempo, en el ciudadano consciente (sic) de sus deberes, en el soldado templado por los rigores del sacrificio [...] La escuela no puede, ni debe, ser solamente el aula de las primeras letras con sus problemas elementales; la escuela debe ser la prolongación del hogar, y el hogar el complemento de la escuela, con su cotidiana contribución de amor y de ética y con la fervorosa invocación a Dios, fuente de toda virtud y perfección. Porque en la escuela debe reinar un ambiente cristiano. Intensificar, coordinar y unificar la influencia que las tres instituciones pueden ejercer en el alma del niño, es la función de la escuela argentina [...] Y todo ello ha de llevarse a cabo bajo el signo de la más pura argentinidad. (p. 105)

Quedan condensadas en el presente las posturas del gobierno: patriotismo, militarismo y catolicismo. El ciudadano a formar es consciente de sus deberes antes que de sus derechos, bajo la tutela de un padre o

madre que velen por la seguridad de las tradiciones, dispuestos a amar y a morir por un solo Dios.

Escudé (1990) entiende que los rasgos culturales identificados en nuestro estudio sobre las orientaciones pedagógicas coinciden con las mediciones de encuestas realizadas por el Instituto Gallup de Argentina en 1987, con un cuestionario que permite comparaciones internacionales. Señala el autor:

Para empezar, observemos que cuando se trata de elegir las cinco principales virtudes (de un total de dieciocho), mientras el 73% de los europeos occidentales incluye a la 'honradez', solo el 56% de los argentinos lo hace, a la vez que mientras el 51% de los europeos incluye a la 'tolerancia y respeto a los demás', sólo el 44% de los argentinos la incluye. En cambio, un 48% de los argentinos incluyen a los 'buenos modales', contra solo un 40% de los europeos. En general, se observa que los argentinos optan por virtudes más formales y los europeos por virtudes más sustantivas. Por ejemplo, Francia puede ser la patria de los 'buenos modales', pero puestos a elegir entre virtudes, solo el 21% de los franceses los ubican entre las primeras cinco virtudes. En cambio, el 51% incluye a la 'cortesía, la educación', que es algo más sustantivo que los 'buenos modales' (en tanto afecta al otro de manera directa), mientras apenas el 18% de los argentinos la ubican en su lista. (p. 191)

A través de sus aparatos ideológicos, el Estado construye y moldea un sentido común que lentamente va instalándose y que no solamente será retomado sino también profundizado por los golpistas del 1943 y por el gobierno peronista.

II.2. El peronismo en el período 1946-1955

A mediados de la década del 40, bajo el modelo del Estado de Bienestar keynesiano, se va consolidando en la Argentina un Estado fuertemente intervencionista en economía basado en la redistribución de la riqueza y que amplía la participación política a los sectores populares, por lo que se lo suele denominar Estado Social.

La cuestión de la ciudadanía en sí misma y el acceso a la plenitud de los derechos políticos fueron aspectos poderosos del discurso

peronista, que formaron parte de un lenguaje de protesta con gran resonancia popular frente a la exclusión política (James, 1990: 27). Con la sanción de la ley N° 13010 en el año 1947, se reconoce a las mujeres mayores de 18 años el derecho de votar y ser votadas. A partir de esta disposición existió el sufragio universal en la Argentina.

El Estado reconvirtió en forma total su función como protector de los derechos individuales y sociales. Se trató de una integración social más plena a partir del creciente acceso a los bienes que la sociedad producía. Los nuevos roles ocupacionales exigían una alfabetización básica que el sistema educativo debía brindar. También comenzaron a requerir ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podían ser aprendidos sólo en el lugar de trabajo y que los nuevos trabajadores, a diferencia de los inmigrantes, no poseían. La educación formó parte de una estrategia que se basó en una política social más amplia dirigida a incorporar a nuevos sectores a la participación social. No sólo fue integrada como un derecho de los ciudadanos, sino también como una estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la industria que surgía; la idea de formación para el trabajo (Filmus, 1999).

Durante el gobierno peronista se producen profundas transformaciones en la educación argentina; entre otras se suspende la aplicación de la Ley 1420.

El Primer Plan Quinquenal estableció las bases para realizar las reformas al sistema educativo, ya que el gobierno señalaba que los problemas del sistema educativo encontraban su origen en las influencias del normalismo positivista y liberal, en la persistencia del enciclopedismo, en la ausencia de sentido nacional en la educación y en diversos problemas imputables a la estructura de la organización escolar; especial atención se le confirió a la educación técnica, con el objetivo de redefinir la relación pedagógica entre educación y trabajo y dotar al alumno de una orientación y formación profesionales más definidas (Filmus, 1999).

En este ciclo político Eva Perón, con prescindencia del papel protocolar de primera dama, asumió una función sustantiva en las políticas sociales y educativas. Durante el gobierno peronista, no sólo los docentes debían comentar los actos de gobierno más importantes sino que además los textos escolares comenzaron a incorporar dibujos,

fotografías y textos laudatorios sobre Perón y Eva, tales como: «¡Viva Perón! Perón es un buen gobernante, Perón y Evita nos aman» y otros similares (Gambini, 1999: 335; Luna, 1984: 385-6), que constituyeron uno de los motivos de irritación de los sectores opositores. Se sabe que los antiperonistas criticaron acerbamente este carácter personalísimo del reparto de bienes financiados por el Estado. Al respecto señala Sarlo (2003):

Eva les respondía con un clisé que se convirtió en consigna; sus pobres, sus «grasitas», lo merecían todo. Una respuesta desafiante de agitadora. Ella, en sus visitas y viajes por el país, también era un desafío porque su cuerpo era la rúbrica del estado providencial criollo. Eva Perón fue fundamental en la ritualización política del peronismo y en el reparto de bienes y servicios a los pobres, que utilizados al unísono produjeron una identidad fuerte. Era el anclaje material de estas dos dimensiones, social y cultural, de la política peronista. Por eso, el cuerpo presente de Eva fue tratado y revestido con el estudio cuidado que el caso exigía. Sobre todo, debía aprovecharse ese suplemento incalculable representado por el estilo, que se convierte en belleza, y la juventud. (p. 94)

El Segundo Plan Quinquenal establece para los tres primeros años de la enseñanza secundaria la materia Cultura Ciudadana. Su contenido está básicamente organizado en función de traducir la doctrina peronista, sistemáticamente construida a partir de los lineamientos fijados por Perón en su discurso del 1º de diciembre de 1947 ante los delegados del Congreso General Constituyente; en la práctica era un medio de propaganda del régimen, sus protagonistas y sus realizaciones. Una vez publicado el libro *La razón de mi vida*, de Eva Perón, éste fue establecido como texto obligatorio en los niveles primario y secundario (Sigal, 2002: 501).

Perón señala en reiteradas oportunidades que el problema argentino no era solamente político, sino que la cuestión pasaba por lo económico y lo social. Cuestión cuya resolución era exigida por el pueblo argentino y que nunca fue encarada por los gobiernos. Por lo tanto, era necesario impulsar una reforma integral. Resultaba necesario derogar la Constitución liberal de 1853 y sancionar una nueva

Constitución Nacional (1949), en la que se plasmara un nuevo orden político (tiene como fin poner a la política al servicio del bienestar del país) social y económico. Refiere a la implantación en el país de una verdadera justicia social, que sería imposible sin una reforma económica que mantuviera la riqueza del país dentro del país mismo, y la distribuyera equitativamente de modo que no hubiera hombres extraordinariamente ricos frente a otros extraordinariamente pobres.

Los tres pilares de la doctrina justicialista, que constituyen la base de la doctrina peronista, y los contenidos de la nueva asignatura reflejan, de manera precisa, el conjunto de ideas políticas del gobierno.

La asignatura es sólo una faceta de un plan de gobierno que se basa en una doctrina cuya comprensión es esencial para entender la razón de ser de la propia Cultura Ciudadana.

La materia organiza sus contenidos para los tres años de acuerdo a los tres ejes de la doctrina justicialista: 1° año: «Socialmente justa»; 2° año: «Económicamente libre»; 3° año: «Políticamente soberana». Esta asignatura se constituyó en un medio eficaz de propaganda del gobierno.

La acción reparadora del peronismo en el gobierno tuvo como contraste una alta conflictividad política y social, de la cual no escapó la escuela ni la sociedad. Sobre esta base puede hacerse una distinción entre el proyecto nacionalista de los gobiernos conservadores de fines del siglo XIX, el nacionalismo más bien elitista de los principios del siglo XX, y el nacionalismo de corte popular que impulsó el gobierno peronista.

II.3. Desperonizar la sociedad (1955-1972)

El período posperonista estuvo caracterizado por la inestabilidad política producto de la proscripción del peronismo y por la presencia creciente de las fuerzas armadas en la vida política. La industrialización y el desarrollo siguieron siendo ejes del Estado (Scaltritti y Marcaida, 2003).

A partir del derrocamiento de Perón, esta concepción se profundiza con el surgimiento del Estado desarrollista (gobierno de Arturo Frondizi en 1958). Este modelo es un subtipo de Estado benefactor

que, ante una realidad que no parecía hacer posible la idea de crecer y distribuir al mismo tiempo, centró su acción en la promoción y conducción del desarrollo económico. La etapa distributiva debía ser una consecuencia posterior al período de crecimiento y acumulación.

Las concepciones economicistas de la educación como inversión fueron fuertemente hegemónicas hasta mediados de la década de los años 70. Sin embargo, en el período posterior al derrocamiento del presidente Arturo Illía en 1966, se generaron sensibles modificaciones respecto de la etapa anterior. Se produjo un creciente abandono de la perspectiva de la educación como un derecho social que el Estado debía garantizar para toda la población. La participación de los sectores populares era considerada –tal como se había dado en las décadas pasadas– un peligro para el modelo de acumulación propuesto (Filmus, 1999).

A partir de 1955 se abre un período de alta conflictividad social frente a la imposibilidad política de plasmar gobiernos capaces de sobrellevar la exclusión del peronismo del sistema democrático. La proscripción del partido peronista genera una leve diáspora de sus votos hacia agrupaciones de perfil obrero, mientras que la mayoría de los votos peronistas apoyarían a la fórmula Frondizi-Gómez. El sistema termina siendo solamente una democracia formal en la que en muchas ocasiones las opciones triunfantes obtenían apenas el 30% de los votos o el voto en blanco resultaba mayoritario, lo que exhibía un alto grado de deslegitimación por parte del electorado. Las organizaciones sindicales sufrirán profundos ataques, política que se consolida con la aplicación del plan Conintes.⁴ Mientras que el gobierno de Frondizi trataba de hacer pie en un escenario en el que se profundizaba la desigualdad social en la distribución de los ingresos, los sectores militares más reaccionarios pedían mayor firmeza en la relación con los sindicatos. El contexto político es el de una democracia restringida que era un tipo de gobierno más entre posibles opciones; las presiones militares, la oposición de los sindicatos y la vigencia de la proscripción del partido mayoritario conformaban un cuadro de situación que hacía imposible consolidar un proyecto de democracia liberal burguesa.

El régimen se basó en la implementación de dos modelos de Estado fuertemente excluyentes de amplios sectores de la sociedad: el desarrollista y el burocrático autoritario. Por un lado, el Estado desa-

rollista propuesto sobre todo a partir de la presidencia de Frondizi, hacía hincapié en el desarrollo de una industria pesada en el país a partir de la afluencia de capitales extranjeros, al mismo tiempo que implementaba una acción represiva en el campo de lo social. El marco político era la proscripción del peronismo –por ese entonces el partido mayoritario de la sociedad– y la constante intromisión de las fuerzas armadas en el ámbito público.

Por otra parte, la implementación del Estado Burocrático Autoritario (EBA), según la conceptualización de O'Donnell (1982), coincide con la dictadura militar instaurada después del golpe de 1966 y que se prolonga hasta 1973, autodenominada Revolución Argentina. El EBA fue producto de una crisis global de hegemonía del conjunto de la clase dominante, es decir, de la imposibilidad de que algún sector de la sociedad impusiera su dominación legítima y por lo tanto su proyecto económico, político y social. Este rasgo motivó hacia el interior de los sectores más reaccionarios de la sociedad una idea de amenaza respecto de un posible avance de los sectores populares en la concreción de un proyecto por fuera de los parámetros de las sociedades capitalistas. Frente a lo que consideraban amenaza popular, se erigió un Estado caracterizado por anular los mecanismos políticos y democráticos, con el fin de restablecer un determinado orden social y económico que había resultado alterado por una considerable organización autónoma de la población, en especial de los trabajadores. Se pretendía restablecer de esta manera el modelo económico desarrollista basado en la incorporación de capitales transnacionales.

Tras el breve interludio del gobierno de Arturo Illía, acosado por similares tensiones de fondo, el golpe de Estado de 1966 instaló un gobierno militar y fuertemente autoritario. El precio para la sociedad fue alto: sofocamiento de todo tipo de oposición, desestructuración de los equipos de trabajo universitarios y represión en los conflictos obreros.

El tipo de Estado vigente en la Argentina con el golpe del 66 rearticula la dominación conservadora, no sólo sosteniendo el margen de desigualdad social tradicional (o tolerable) sobre el que se basa el Estado capitalista moderno –a pesar de la supuesta igualdad ante la ley que sostiene su estructura política y jurídica– sino incluso procurando la exclusión de los sectores populares al eliminar las mediaciones de

ciudadanía y de nación que enmascaran en estas organizaciones sociales la real desigualdad (O'Donnell, 1982). Por lo tanto, los presupuestos del concepto de ciudadanía ligados a la igualdad abstracta, el sufragio y la protección jurídica frente a los actos arbitrarios (ciudadanía política y civil, según el desarrollo que venimos realizando), y la mediación del nosotros (vinculado con la tradición populista argentina) que representa la Nación en tanto identidad colectiva y solidaridad por encima de las distinciones de clase, son nociones desplazadas por la restauración de un orden jerárquico de tipo marcial en el manejo de los asuntos públicos. El EBA en la Argentina fue fuertemente represivo en lo político y moralista en el campo cultural y social.

Hacia fines de los años 60 y comienzos de los 70 –al igual que en otros lugares del mundo– la juventud argentina adquirió un papel protagónico en el plano político, social y cultural a partir del cuestionamiento de los valores vigentes tanto respecto de la vida privada como de la pública (Ollier, 2005). No fue casual, por lo tanto, que los jóvenes constituidos en un grupo etario identificable en el campo público, fueran el sector más castigado por esas políticas. Se hicieron campañas contra las minifaldas, los cabellos largos, las vestimentas de colores vistosos. De manera paralela, se realizaron acciones tales como cortes de cabellos con bayonetas de la policía, humillaciones y represión policial, arrestos en comisarías, razias en lugares públicos, hoteles alojamiento y clubes mal iluminados. Se prohibió la actividad política de los estudiantes y se anuló su derecho a participar, junto con los académicos y los graduados, en el tradicional sistema tripartito de la administración universitaria. Una de las cúspides de todas estas medidas represivas fue la llamada «Noche de los bastones largos» (el 29 de julio de 1966) cuando los policías federales irrumpieron montados a caballo en la Universidad de Buenos Aires, ordenaron a los estudiantes y a los docentes que desalojaran las instalaciones, usaron sus porras con indiscriminada ferocidad e hicieron centenares de detenciones, mientras que sesenta estudiantes debieron ser hospitalizados.

Dos meses después, en una manifestación estudiantil, la policía de Córdoba hería mortalmente al joven Santiago Pampillón. En la misma ciudad, tres años más tarde, los hechos protagonizados por estudiantes y obreros –obrerros de fábricas transnacionales paradigmáticas del modelo económico desarrollista– se enmarcan en el denomina-

do Cordobazo, que significó el comienzo del fin del modelo que pretendió imponer el EBA. Refiere Müller (2002):

El levantamiento de Córdoba fue violento: se declaró un paro activo y los manifestantes (en su mayoría estudiantes) coparon el centro de la ciudad provocando algunos destrozos e incendios. Diversos sectores de la sociedad civil se fueron sumando a la protesta. El Cordobazo dividió a las Fuerzas Armadas. Onganía y el sector que lo apoyaba interpretaron el suceso como un avance del comunismo en el país y se mostraron partidarios de una firme demostración de fuerza; el otro sector, encabezado por el Comandante en Jefe del Ejército, general Alejandro Lanusse, mantenía una postura conciliadora, que finalmente fue la que triunfó. (p. 97)

Los reclamos fueron creciendo frente a un proyecto sin futuro y la movilización de organizaciones políticas, estudiantiles, gremiales y sociales fue la respuesta a la represión. Así, al poco tiempo del Cordobazo, se produjo la caída del gobierno de Onganía. Luego de intensas negociaciones y el concurso de otro presidente de facto (Lanusse), la salida política se obtiene permitiendo la candidatura de una fórmula peronista sin Perón. La idea fuerza de la campaña electoral fue: «Cámpora al gobierno, Perón al poder». Con la asunción de Héctor Cámpora, sectores progresistas del partido tendrán la posibilidad de pensar un proyecto distinto para el campo educativo, ligado con lo popular y nacional, aunque en este caso el perfil nacional que se plantea tiene raíces diferentes de los nacionalismos previos a la década del 40 (Portantiero, 1977).

En las décadas de 1960 y 1970, el EBA se concibió a sí mismo como un instrumento técnico racional para luchar contra los que consideraba los principales obstáculos para el crecimiento y la modernización del país: la movilización política y social de las masas excluidas de la participación y la lentitud e ineficiencia de las democracias liberales. La paradoja residía en que a pesar de haber obtenido indicadores positivos en lo que respecta al crecimiento industrial, los factores desencadenantes de su crisis fueron precisamente las movilizaciones sociales y el reclamo de la restauración de una democracia no proscriptiva que permitiera el retorno de Perón al gobierno.

II.4. Crisis del Estado benefactor

A mediados de la década de los 70, el modelo benefactor en el ámbito internacional comenzó a mostrar marcados signos de agotamiento y en nuestro país encontró su momento más crítico a partir de 1975, cuando la Argentina ve quebrarse su ciclo de crecimiento sostenido para ingresar en un período de estancamiento, desinversión y desindustrialización en el que se mantendría hasta el inicio de los 90.

Tres tipos diferentes de gobierno administraron la crisis del Estado benefactor: el gobierno peronista (1973-1976), el gobierno militar (1976-1983) y el gobierno radical (1983-1989). Aún con políticas de distinto signo (algunas de las cuales muchas veces no llegaron a plasmarse), se generaron las condiciones para el posterior surgimiento de un nuevo tipo de Estado: el Estado post-social o neoliberal (década 1990). Daniel Filmus (1999) propone caracterizar a la educación de este período en tres momentos: educar para la liberación, educar para el orden y educar para la democracia.

II.4.1. Educar para la liberación (1973-1976)

Durante el primer tramo del gobierno peronista la educación fue concebida como un mecanismo eficaz para la redistribución de bienes económicos y oportunidades sociales y como instrumento de concientización respecto del Proyecto Nacional.

El papel de la educación como derecho social recuperó la centralidad, ya que el Plan Trienal 74/77 priorizó la expansión del nivel primario y la educación de adultos. Para garantizar el cumplimiento de estas políticas se procuró complementarlas con un conjunto de estrategias sociales (alimentarias, sanitarias). La función política de la educación estuvo reforzada en su papel ideológico, teniendo como principal objetivo la liberación nacional, lo que implicaba la nacionalización de la educación a través de la construcción e integración a la dinámica social de los considerados auténticos valores de la comunidad nacional. Este período tuvo como contexto la movilización social y la protesta obrera, estudiantil y popular, así como diversos modos de crítica al orden establecido.

Educación Democrática fue reemplazada por Estudio de la Realidad Social Argentina-ERSA.⁵ Hasta ese momento el civismo nunca había registrado un giro tan notorio. La prédica del buen ciudadano/buen patriota era desplazada del centro de la escena por un discurso dirigido a los jóvenes con ejes claramente centrados en la dicotomía liberación/dependencia. Esta alusión tenía referencia clara en el desarrollismo llevado adelante en otros países latinoamericanos, según una visión del proceso regional como proceso de lucha de un conjunto de países con conflictos coloniales contra el imperialismo.

Al mismo tiempo, y complementariamente, prevalecía un discurso de ruptura con el subdesarrollo en función de una alianza de clases (concretada inicialmente –y por poco tiempo– con el Pacto Social) y de motorización el desarrollo interno. En este orden, en nuestro país se iniciaba un proceso de reconstrucción y liberación nacional asentado sobre los siguientes principios básicos: independencia económica, justicia social, cultura nacional e integración nacional.

II.4.2. Educar para el orden (1976-1983)

La muerte del general Perón marca el inicio de otra etapa en la cual el objetivo central de la política educativa se constituyó en torno de la necesidad de restablecer el orden. La intención de disciplinar y ordenar el funcionamiento de las instituciones educativas –y a través de ellas, de la sociedad– pretendía atenuar el clima de caos y violencia generalizada imperante en el conjunto de las relaciones sociales. El orden instrumental hace referencia al conocimiento educacional públicamente validado y se expresa en la definición del currículum y en las formas de transmisión pedagógicas. Las estrategias estuvieron centradas en la exclusión de los docentes y contenidos curriculares que no brindaran garantías ideológicas, el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción del conocimiento imprescindible para una participación social plena, y la distribución, a través del currículum oculto, de pautas de socialización individualista y falsamente meritocráticas.

El orden expresivo, por su parte, se refiere a la transmisión de valores y se encuentra más vinculado con las formas de disciplina que se definen en la organización de la escuela, en la relación de las institu-

ciones con el exterior y en los ritos que rigen su comportamiento cotidiano. Las principales políticas desarrolladas fueron: la clausura de los mecanismos de participación especial en la orientación y conducción del sistema educativo, el disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos de ese sistema y la transferencia de la lógica burocrática al ámbito escolar.

Una de las consecuencias del Proceso de Reorganización Nacional implantado tras el golpe militar de 1976 fue el deterioro de la calidad de educación. La corrupción y la especulación financiera se generalizaron en el ámbito público y privado. Los cambios producidos en la estructura del Estado fueron generando las condiciones para el ocaso definitivo del Estado de bienestar.

En opinión de Di Tella (1986: 298-303), el proceso iniciado en 1976 constituyó una intervención transformativa que tuvo la supuesta intención de construir una nueva Argentina a través de la modernización de la economía, el disciplinamiento de los sindicatos y la liquidación de la subversión izquierdista. Asimismo, Cavarozzi (2006) caracteriza este régimen como autoritario refundacional, por su propósito de transformar al conjunto de la sociedad argentina e imponer un orden económico y social ortodoxo que eliminara todo vestigio de las políticas populistas del peronismo.

El contexto regional e interno de la segunda mitad de los años 70 y la presencia de la actividad guerrillera, motiva a los militares argentinos a adoptar la doctrina de contrainsurgencia, el eje más conservador de la Alianza para el Progreso. Esto significaba que la Doctrina de la Seguridad Nacional y el Desarrollo pasarían a ser la Doctrina de la Seguridad Nacional a secas. Bajo la consigna de aniquilar la subversión se llevó adelante, desde el Estado, un plan de secuestro, tortura y muerte de militantes de agrupaciones guerrilleras peronistas y marxistas, ejecutado mayormente en forma clandestina. Fue parte de un plan en escala continental que buscaba implementar políticas económicas contrarias al interés mayoritario en el marco de una sociedad silenciada por las armas.

No menor fue el impacto que el Proceso ejerció en materia educativa: cual topadora puso bajo sospecha el *pensamiento* y la *producción del conocimiento*. Las universidades fueron intervenidas a fin de prevenir que desde la alta casa de estudios se alimentara el disenso y movili-

zaran voluntades contrarias al proyecto de los hombres de armas. El pensamiento, en tanto ejercicio de libre expresión de ideas, se había convertido en una actividad casi suicida; el juicio crítico era un arma poderosa que debía aniquilarse; había que controlar exhaustivamente la producción bibliográfica y la lectura, so pena de muerte para quien poseyera textos prohibidos.

El día 2 de agosto de 1976 la Junta Militar aprobó el Documento Proyecto Nacional.⁶ Para justificar su contenido, los ideólogos del régimen recurrieron a frases de hombres que habían pensado en un país distinto. Así, tomaron como bandera el axioma de José de San Martín «Serás lo que debas ser o no serás nada», mientras continuaban afirmando que los «próximos veinte años serán decisivos para que la Argentina sea lo que debe ser en el siglo XXI». Los miembros de la Junta trasladan a las escuelas su preocupación por el orden y la crisis de valores, retomando concepciones nacionalistas y de reivindicación de la prédica militarista. El eje de sus políticas no fue realizar modificaciones sino establecer el control de los estudiantes, sus actividades y la reimplantación de los valores occidentales y cristianos.

El programa de Formación Cívica de 1976 establecía los siguientes puntos:

1º año. 1- El hombre y el medio natural. 2- El hombre y el medio social. 3- El hombre y su vida en comunidad. 4- El hombre, necesidades y actividades económicas. 5- Ideales de vida en el mundo antiguo y medieval. 6- La comunidad en que vivimos.

2º año: 1- Los recursos naturales en el mundo moderno. 2- La organización social moderna. 3- Los sistemas de gobierno en el mundo moderno. 4- El hombre: necesidades económicas. 5- Ideales de vida en el hombre moderno. 6- La comunidad internacional.

3º año: 1- El paisaje del hombre argentino. 2- La familia argentina. 3- El Estado argentino. 4- El hombre argentino: necesidades y actividades económicas. 5- Ideales de vida del hombre argentino. 6- Argentina en el mundo de hoy. (Programa de Formación Cívica, 1976)

Repárese en las connotaciones individualistas: el hombre *vive* en una comunidad, no la integra; la apelación a la modernidad, en consonan-

cia con la adopción de políticas económicas neoconservadoras, y la argentinidad, vinculada con las nociones de particularización humana indispensables para separarla y protegerla, en tanto idea e ideal.

El Estado terrorista cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el informe *Nunca más*,⁷ casi el 45% de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, y un 26% restante se ubica entre los 26 y los 30 años. El hecho, entre tantos otros, tristemente conocido como *La noche de los lápices*, en el que varios adolescentes que habían participado de una marcha por el boleto estudiantil fueron secuestrados de sus domicilios, torturados y asesinados por las fuerzas armadas, se constituyó en paradigma de esa época. La brutal represión y el terrorismo de Estado fueron las vías privilegiadas para arrancar del espacio y del imaginario social las experiencias de participación y movilización masivas.

Los diversos hechos, a los que puede sumarse también la guerra de Malvinas (1982) en tanto acción del Estado que implicó la muerte de centenares de jóvenes, parecieron consolidar en el imaginario social la idea de una fuerte imbricación entre la juventud —sobre todo la que participa políticamente— y tragedia. La instalación de ese supuesto viene a sumarse a toda una serie de representaciones de disvalor hacia la juventud pretendiendo instalarlos en el campo de las imposibilidades. La cristalización de esos discursos parecía tener (y parece, ya que se trata de discursos profundamente instalados en la sociedad, que cobran vigencia según actores y circunstancias) por objetivo la paralización del accionar político de esta franja etaria.

Una multiplicidad de causas, que aún hoy son tema de debate, como la guerra de Malvinas, la crisis económica, la protesta sindical, la presión de los partidos políticos, la acción de organizaciones de derechos humanos, provocan la caída del gobierno militar.

III. Período de la transición democrática

Consideramos este período comprendido por dos momentos: el correspondiente al gobierno del presidente Raúl R. Alfonsín⁸ y el del

presidente Carlos Menem,⁹ en este último gobierno se sanciona la Ley Federal de Educación, que abordaremos en el próximo capítulo.

III.1. Educar para la democracia (1983-1993)

La década de los 80 recibió el nombre de década perdida para América Latina por parte de quienes promovieron la política monetarista impuesta desde los centros financieros y económicos internacionales. Tras varias décadas, y en virtud de su situación política, social y económica, la Argentina empieza a tomar conciencia de que pertenecía a una región dominada por profundas asimetrías, inequidades y pobreza estructural.

En el país existía pobreza estructural, déficit sanitario, nutricional, habitacional, en medio de la regresión productiva y la declinación del mercado laboral. La educación en tanto instancia institucional monolítica, imponía desde el poder central –ubicado en la Capital Federal– los planes de estudio, las asignaturas y los libros que debían aprender los niños en toda la extensión territorial del país. Si el país real estaba íntimamente ligado con vastas regiones de América Latina, con fuertes vínculos culturales e históricos, en las escuelas se transmitía la ideología de la superioridad racial vía las virtudes del flujo migratorio, y la superioridad de clase vía la movilidad social ascendente.

La institución escolar, en consonancia con el disciplinamiento de la sociedad civil, se centró en repetir órdenes, reglamentaciones y disposiciones que llevaron a un divorcio entre la realidad y la escuela. Esto puesto en evidencia por un sistema educativo que contribuía al desapego del hombre con su comunidad. Los objetivos del Proceso se habían cumplido en gran parte.

Al gobierno democrático que asume en diciembre de 1983, le correspondió administrar la última y más crítica etapa del Estado *keynesiano*. Le cupo al presidente Raúl R. Alfonsín inaugurar y transitar, no sin altibajos, una nueva instancia histórica institucional. Una de las prioridades de este presidente fue la de transformar las bases de una sociedad sustentada en el autoritarismo.

El sistema educativo, a través de reformas en la gestión, inició un proceso gradual de descentralización, autonomía y democratización de las relaciones sociales en sus instituciones. Desde el gobierno

central se reconocía que la educación estaba en crisis y que era un problema de todos, según señalaba el presidente Alfonsín en el año 1984, cuando decidió convocar a un Cabildo Abierto Educativo. El Congreso Pedagógico Nacional (Ley N° 23144) cumple su cometido entre los años 1984 y 1988, y generan un amplio consenso los lineamientos sobre los que habría de encarrilarse la futura transformación educativa (aunque los hechos posteriores con relación a la asignatura FEyC no se vean plasmados en la LFE). En esta instancia emergió una concepción de ciudadanía en sentido fuerte y activa, como correlato de un período de apertura democrática que determinaba un contexto de movilización, participación y seguimiento de los asuntos públicos por parte del conjunto poblacional. Esto último se pone de manifiesto en el discurso del presidente Alfonsín durante la apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico (4 de abril de 1986):

[...] La condición de posibilidad para la adecuación de nuestro sistema educativo a las demandas de la hora actual, es la plena vigencia de la democracia, de una democracia ampliada y renovada, que incorpore los mejores aportes de nuestra propia experiencia y de la experiencia de otros pueblos del mundo [...] Una Democracia que no contemple el componente cuantitativo es una democracia débil, en la cual el Estado, como expresión de la sociedad toda, sin el componente de la tolerancia es una democracia empobrecida y en peligro. Empobrecida porque pueden perderse los aportes originales de cada uno de los miembros de la sociedad. Cada idea, cada iniciativa merece ser expresada, aunque no necesariamente coincida con la voluntad de la mayoría.

La transformación de la educación que necesitamos para consolidar y ampliar la democracia como sistema, requiere que los cambios en el plano educativo y cultural armonicen entre sí la equidad, la libertad, la participación y la modernización [...] Libertad, tolerancia, pluralismo, conocimiento y respeto recíproco y construcción federativa de los valores y metas sociales son fines que deben presidir el trabajo en cada aula, en cada institución del sistema educativo argentino, cualesquiera sean los agentes educativos que sostengan el aula o la institución [...]

Esa nueva educación deberá ser capaz de enseñarnos que nuestras libertades no sólo terminan donde empieza la del otro,

sino que también empiezan por la presencia del otro. Del prójimo. Del conciudadano. Porque es el otro el que nos llama a salir de nuestro egocentrismo para reconocer su existencia, para aceptarlo y compartir con él. Y construir la vida con él, solidariamente. Porque para el amor fuimos creados [...].

La nueva educación deberá ser capaz de formar argentinos no estereotipados, con condiciones para percibir leal y claramente toda la realidad, de juzgarla valorativamente y de asumirla y transformarla creativamente. Argentinos conscientes y gozosos de su identidad personal y por eso mismo capaces de construir un país solidario, pluralista, reino del derecho prudentemente establecido por la ley respetada por todos [...]. (Acto Inaugural del Congreso Pedagógico, abril 1986, extractos del discurso)

El contenido de ese discurso se corresponde con una concepción valorativa y de reconocimiento de la naturaleza política y dialógica de la educación, asociada con la reafirmación de la persona en una opción crítica y al mismo tiempo, como señala Freire, amorosa, humilde y comunicativa (Freire, 1967: 26 y 41).

La recuperación de la democracia significó también la recuperación del papel protagónico del estado docente en los discursos oficiales. Pero el efecto democratizador de la intervención estatal en la realidad escolar fue sólo parcial porque el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado de políticas educativas dirigidas a brindar reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos los argentinos.

En esta dirección, se consideró decisivo el papel del Estado en torno del cambio de las normas, reglamentos y prácticas que permitieron desmontar el sistema autoritario que rigió durante la etapa anterior. Las principales acciones desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación estuvieron dirigidas a la autorización del funcionamiento de los centros de estudiantes en los niveles secundario y universitario; la reincorporación de los docentes cesanteados en el período anterior; la supresión de los exámenes de ingreso en la escuela media; la posibilidad del ingreso irrestricto en las universidades; la modificación del régimen de evaluación, así el criterio conceptual viene a reemplazar a la escala numérica; la modificación de la denominación y de los planes de estudio de Formación Moral y Cívica del nivel secun-

dario, y la normalización de las universidades públicas, entre otros aspectos.

No cabe duda que reconstruir las escuelas como ámbitos de convivencia democráticos era una de las tareas prioritarias del período. En este aspecto, el avance obtenido en los primeros seis años de democracia fue sustantivo. Sin embargo, al suponer determinantes los aspectos vinculados con la transmisión de valores ciudadanos, no se adoptaron las políticas educativas necesarias para dismantelar la estructura autoritaria construida en torno del orden instrumental (deterioro y diferenciación de la calidad educativa). Modificar las formas, pero no los contenidos ni las condiciones de la práctica, generó mayores condiciones para que los actores del proceso educativo, en particular los estudiantes de las escuelas medias, expresaran su disconformidad respecto de la falta de atractivo y significación social de los conocimientos escolares.

III.1.1. Educación Cívica (1983-1993)

Durante el período de gobierno del presidente Alfonsín, sobre todo en los inicios, se destacó una amplia participación ciudadana y un clima de gran expectativa respecto de los cambios políticos y económicos. Todo ello sucedió bajo el peso de la herencia que dejó el gobierno militar: enorme deuda externa, desindustrialización, extensión de la pobreza, represión ilegal y, en lo educativo, trasferencia de las escuelas a las provincias sin los recursos adecuados, deserción escolar pronunciada, alto porcentaje de analfabetismo.

En este contexto se introdujo en la escuela media una materia: Educación Cívica, que tenía por objetivo llevar a ese nivel escolar la orientación política de la forma democracia. Debíó partir de sistemas democráticos de gestión del conocimiento, empezando por el análisis de la realidad, el reconocimiento de la pluralidad en el espacio escolar y la promoción de la participación de docentes y alumnos en la comunidad de pertenencia. En cuanto al sistema disciplinar, la propuesta se focalizó en la necesidad de la autodisciplina, autonomía y del desarrollo del juicio crítico y reflexivo.

Respecto de la autonomía del profesor y de la referencia a la realidad, el programa de primer año sigue un orden lógico, que parte

de la realidad más próxima (grupos primarios, escuela, comunidad vecinal, municipio, provincia); se instruye al profesor en el sentido de respeto de ese orden, pero sin apartarse del tratamiento de temas concretos. En cambio, en los programas del segundo y tercer año se indica que los contenidos deben ser flexibles con el propósito de adecuarlos al momento político social como medio de motivación y de actualización del alumnado. Específicamente, para tercer año se parte, textualmente, de: Problemas de la población. Soluciones posibles, con lo cual queda abierta la posibilidad de adecuar los contenidos a la problemática y a las necesidades particulares de cada zona.

Este breve recorrido permite reconocer la íntima relación entre ideología y política y educación, y pone al descubierto cómo el Estado argentino conforma su estatidad a partir de la política educativa de los gobiernos de turno, lo cual le permitió mediante la organización política, jurídica e institucional, asegurarse el monopolio de la fuerza, el disciplinamiento y la dominación política los sujetos-estudiantes.

Notas:

¹ La Ley de Educación Común N° 1420 fue sancionada en el año 1884: estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país, estableció las bases de la educación común, obligatoria, gratuita y laica.

² La Constitución Nacional de 1853 dejó un importante vacío jurídico en lo referente al sistema electoral, que fue parcialmente cubierto por la Ley 140 de 1857. El voto era masculino y cantado, y el país se dividía en 15 distritos electorales en los que cada votante lo hacía por una lista completa, es decir que contenía los candidatos para todos los cargos. La lista más votada obtenía todas las bancas o puestos ejecutivos en disputa y la oposición se quedaba prácticamente sin representación política.

³ José Ramos Mejía se desempeñó como presidente del Consejo Nacional de Educación, dependiente del Ministro de Justicia y Educación de la Nación.

«Geografía e historia, estos dos ramos, es bien sabido, se prestan particularmente para influir en la formación de sentimientos patrióticos, siendo casi innecesario insistir en los medios de que ha de valerse el maestro [...]. Así ocurrirá, en lo que se refiere a geografía, al ocuparse de los diversos lugares, de las bellezas naturales comparables a las mejores del mundo, superiores a veces; de las producciones múltiples y abundantes que nos ponen en situación de ser útiles a los países extranjeros tanto como a nosotros mismos [...]. Y de más está decir que al estudiar nuestra cordillera, por ejemplo, será oportuno hacer resaltar el honor que refleja sobre nuestros héroes el hecho de haber sido capaces de trasponer los Andes para asegurar nuestra libertad y para llevarla también a países hermanos; y lo mismo al referirnos a cualquier lugar, costa, río, valle,

pueblo, etc., en que un hecho digno de recordación se haya producido. Huelga más decir que ha de ponerse en evidencia constantemente al estudiar las diversas partes de nuestra historia, todos los acontecimientos de que se desprende una lección o un ejemplo de perseverancia, de abnegación, de valor, de altivez, etc. [...]. Moral, instrucción cívica y economía social - En estos ramos como en los demás, en la parte en que la enseñanza reposa sobre ejemplos, el maestro presentará otra vez con frecuencia, para ilustrar las distintas virtudes, los modelos que en nuestro país y en su historia se encuentran El Monitor de la Educación Común» (1910: 41).

⁴ Conmoción Interna del Estado.

⁵ Los contenidos para los tres años fueron organizados de la siguiente manera:

1º año. Argentina como país.

2º año. Argentina en Latinoamérica.

3º año: Argentina en el mundo.

Fueron organizados alrededor del eje «Soberanía o dependencia», y desarrollados en cuatro áreas: economía, política, sociedad y cultura.

Para ampliar véase: *Documento Programa Estudio de la Realidad Social Argentina* (1973), «Unidades 2 y 3 de programas propuestos para 1º, 2º, y 3º año». Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

⁶ En la Prognosis, punto 4 del Documento en el ítem d) se expone: «respecto a la educación se estima que a fin de siglo se extenderá los años de estudio para los jóvenes y estos acudirán a la educación universitaria en mayor cantidad. La educación tenderá a convertirse en permanente, con carácter mixto, los planes se globalizarán y se orientarán hacia aspectos predominantemente pragmáticos. La inversión en educación se incrementará concomitantemente con el crecimiento del Producto Bruto Interno. Se acelerará la incorporación de innovaciones técnicas y científicas».

En el apartado La Sociedad Deseada, ítem 4.6, Objetivos Generales de la Política Educativa, se señala como Objetivo Básico, lograr la formación de personalidades responsables, solidarias y creadoras, mediante una acción integral y permanente, sistemática y asistemática, de conformidad con los fines esenciales de la persona humana, con los valores de la sociedad argentina, y con las exigencias del bien común y de interés nacional. Como Objetivos Generales: «a) Contribuir a la formación del hombre, como ser libre y responsable, favoreciendo la asunción consciente, por parte del mismo, de un recto sistema de valores morales, normas de conductas y hábitos éticos, sólidos como para poder constituir la base y el coronamiento de toda su formación humana; b) contribuir a la formación del hombre, como ser social, capacitándolo para su plena integración en la familia, la empresa y demás sociedades intermedias y asociaciones culturales, educativas, profesionales y económicas que componen el cuerpo social; c) Contribuir a la formación del hombre, como integrante de la Comunidad Nacional, capacitándolo para comprender y asumir el pasado común y para participar con sentido creador en la consecución de un destino creciente grandeza para ella; d) Contribuir a la formación del hombre, como integrante de la sociedad política, promoviendo la práctica de los principios de convivencia, cooperación, solidaridad, responsabilidad y participación –como gobernado y como gobernante– que exige el sistema republicano; e) Contribuir a la formación del hombre, para que integre en forma útil a la sociedad, mediante la orientación vocacional y la capacitación laboral, técnica y profesional, de acuerdo con sus necesidades, intereses y aptitudes, y con las exigen-

cias de la seguridad y del desarrollo nacional y regional.

⁷ *Nunca más*, informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, respecto a las desapariciones ocurridas durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Fecha de publicación: año 1984.

⁸ Asumió la presidencia el 10 de diciembre de 1983 –se propone restablecer las instituciones y la convivencia democrática y pluralista– y renuncia el 8 de julio de 1989. Tras un «golpe de Estado económico» (1988) se suspenden los créditos externos, el Plan Primavera se desmorona, se dispara el dólar y la inflación.

⁹ Carlos Saúl Menem desempeñó la primera presidencia desde el 8 de julio de 1989 hasta el 10 de diciembre de 1999. Fue por entonces la primera sucesión presidencial entre dos presidentes constitucionales desde 1928, y la primera desde 1916 entre presidentes de diferentes partidos políticos. Adhirió a los preceptos neoliberales y los principios del Consenso de Washington.

Capítulo 4

Transición democrática y el Estado neoliberal de los años 90

I. Las macropolíticas y la Ley Federal de Educación

El neoliberalismo supone una actualización de los principios liberales clásicos, que a finales de los años 70 emerge como rechazo del Estado de Bienestar (EB), justificando su oposición en la incompatibilidad de los objetivos y métodos del EB con el progreso económico y en la indispensable reducción del aparato estatal para la supervivencia de la economía de mercado y de una sociedad libre.

La crítica liberal-conservadora atribuye al EB la postración de la iniciativa individual, del trabajo y del ahorro, la consolidación de infraclases parasitarias a costa del Estado, la pérdida de competitividad y eficiencia de la economía. Consideran sus ideólogos que genera lacras como la promoción de una burocracia excesiva y poderosa, una utilización ineficiente de los recursos... dando lugar a un sector público de pobres resultados por la falta de competencia y la garantía del empleo, generador de déficit en caso de crisis. Se achaca a la continua ampliación de derechos sociales una sobrecarga al Estado de demandas imposibles de satisfacer. También se considera negativa la protección que el EB asegura a los intereses materiales de los trabajadores, pues la fuerza de trabajo se ajusta con dificultad a las contingencias del mercado. El sistema resulta un problema para las empresas debido a los costes salariales, las garantías frente al despido, las cargas fiscales y obstaculiza su crecimiento económico.

Ante las dificultades crecientes de las economías occidentales, a ambos lados del Atlántico se denuncia el agotamiento del paradigma keynesiano, rechazando la intervención pública y propugnando el retorno a las teorías neoclásicas del mercado. La Escuela de Chicago (Milton Friedman) recupera las ideas económicas de la Escuela de Friburgo (Hayek), al defender el protagonismo del mercado en la asignación de los recursos, debiendo limitarse el Estado a crear el orden necesario para la libre competencia. Se trata de restablecer en su plenitud las leyes del mercado y la política monetaria para rebajar los índices de inflación, reducir el gasto público, depreciar el interés del capital y los impuestos para relanzar la iniciativa privada e incentivar la inversión. El Estado debe retirar sus manos de la economía y dejar que el mercado cumpla su papel, incluyendo sus efectos darwinianos sobre los más ineficientes. Esta visión suponía la eliminación o restricción de la política social y de la actuación concreta del Estado como proveedor de servicios de bienestar. También se abandona el objetivo del pleno empleo, al considerar que es natural y positiva para el mercado cierta tasa de desempleo, mientras que los esfuerzos por rebajarla llevan a elevar los precios.

Los fracasos frente a la crisis de los 70 provocaron la pérdida de credibilidad en las políticas socialdemócratas y keynesianas. A ello se unieron las evidentes limitaciones de la planificación económica practicada en los países del bloque socialista. En este contexto, el neoliberalismo encuentra una gran acogida en los partidos conservadores, las organizaciones empresariales y sectores acomodados de la sociedad, que aceptan con entusiasmo la defensa de la limitación del papel estatal, los recortes sociales, así como la reducción del poder de los sindicatos.

La concepción político-ideológica que sustenta esta visión es un ataque al Estado por el gasto que les generan a los contribuyentes las políticas de asistencia e intervención pública. Para restaurar el desarrollo económico, los préstamos-puente del FMI y los préstamos de ajuste estructural del Banco Mundial fueron implementados ampliamente en América Latina. Una de las consecuencias de este modelo es la reducción absoluta del sector estatal, la liberación de precios y salarios y la reorientación de la producción industrial y la agricultura hacia las exportaciones.

Estados Unidos y Gran Bretaña fueron los países que pusieron en marcha en primer lugar y con mayor intensidad las políticas neoliberales. El triunfo de Thatcher y Reagan evidenciaron no sólo el apoyo de los poderosos intereses capitalistas a su programa, sino también el descontento de las clases medias ante la crisis del EB y su pérdida comparativa de estatus social. Si bien en Europa abundaron las críticas contra el neoliberalismo de Reagan y Thatcher, finalmente fue la solución adoptada por los demás países occidentales.

Las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, la Argentina, al igual que el resto de los países de la región, se embarcaron en programas de Reformas del Estado impulsados como condición para la toma de préstamos y programas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en todos los casos dirigidas a garantizar el pago de deuda contraída. Algunos fondos incluían inexorablemente un conjunto de cláusulas encaminadas a reformar el aparato estatal heredado de tiempos supuestamente populistas o «socializantes». El axioma que suministraba la orientación cardinal de este activo programa (que propiciaba una suerte de «harakiri estatal») fue sintetizado, de manera harto elocuente, por el enfant terrible de Harvard, Jeffrey Sachs, cuando dijera que «todo lo que el Estado hace lo hace mal y es ineficiente». En línea con lo que había establecido Hayek desde 1944, cuando señalaba que las llamadas «reformas» de estas dos últimas décadas asumían la existencia de una antinomia irreducible entre mercado y Estado, el primero siendo el ámbito natural de la libertad y el segundo la fuente de toda opresión. «Todo lo que se haga para reducir la gravitación del segundo término de la ecuación será beneficioso para el conjunto y abrirá las puertas del crecimiento económico» (Hayek 1944, en Boron, 2000: 1).

De la mano del presidente Menem la Ley de Reforma del Estado N° 23696 del año 1991, constituyó un instrumento esencial de las propuestas económicas que implementó en la década de los 70 el llamado Proceso de Reorganización Nacional,¹ y que encontraría su línea de continuidad en un gobierno democrático y justicialista. Resulta por demás emblemático considerar cómo el neoliberalismo, desde una posición marginal y minoritaria durante gran parte del siglo XX, logró convertirse en doctrina hegemónica en los 90.

En este proceso podemos distinguir *dos fases*: la fase de la imposición y la del consenso. En la primera, el modelo es impuesto por la fuerza (Chile). En la segunda, la repetición constante del nuevo paradigma tomó el equivalente a la demostración aún antes de su comprobación fáctica. Con la apreciable participación de los medios masivos de difusión se fue consolidando un consenso ideológico aplastante y la conformación de lo que Ramonet define como «pensamiento único» (1998: 87-116). En el plano económico, social y cultural el Estado neoliberal propicia la liberalización e internacionalización de los mercados, la libre competencia, el fin de los proyectos colectivos y la reificación del sujeto como consumidor.

Nuestro sistema educativo busca defender su carácter de apertura, unidad y universalidad bajo el lema de la «igualdad de oportunidades», pero es observable que en nuestro actual sistema existen segmentos educativos que reproducen la segmentación social. Nos inclinamos por afirmar con Charles Baudelot y Roger Establet (1981), que existen hoy dos redes educativas dentro del sistema escolar argentino: una formación avanzada, para el ejercicio del poder (propia de la burguesía); y otra de formación básica, que educa en la sumisión a quienes ejecutan órdenes o realizan tareas burocráticas («proletarios»-obremos).

La reforma de la educación nacional iniciada en 1991 con la descentralización definitiva del sistema, se instituye en el año 1993 al sancionarse la Ley Federal de Educación (LFE), que retoma el viejo propósito de cambiar la estructura del sistema, adoptando en este caso el formato de la reforma española de los 70. Crea la Educación General Básica (EGB) que comprende tres ciclos, el último de los cuales incorpora dos años a la antigua educación secundaria. Se extiende así la obligatoriedad a diez años de escolaridad incluido un año de preescolar y nueve de educación básica. Los últimos tres años de la antigua escuela media se transforman en un ciclo Polimodal, no obligatorio, con cinco orientaciones diferenciadas.

II. La Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) reestructura el sistema

educativo argentino regulando y reasignando roles y responsabilidades al gobierno federal, al Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), a las distintas jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires. A las jurisdicciones locales la normativa les reconoció mayor capacidad de decisión y autonomía, fijó diez años de enseñanza obligatoria, propuso a la escuela como una unidad educativa autónoma. Introdujo nuevos contenidos curriculares tendientes a homogenizar el sistema y garantizar un cuerpo de aprendizajes (contenidos, capacidades y actitudes) mínimos comunes a todos los estudiantes argentinos. A diferencia de las reformas anteriores, esta denominada *transformación educativa* tenía el propósito de adaptar los contenidos educativos a la nueva realidad nacional y mundial, a través de la promoción de la democratización *hacia y desde* el sistema educativo. Los preceptos fundamentales que le guían:

- Fortalecimiento de la identidad nacional, atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
- Afianzamiento de la soberanía nacional.
- Consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal.
- Concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes, y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- Superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.
- Establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa (Art. 5).

Según la normativa, la administración educativa nacional es responsable de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Dichos contenidos fueron el resultado de varios acuerdos establecidos entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE) y el CFCyE en el que todas las provincias y la Ciudad de Buenos Aires están representadas. Los CBC proveen un marco de referencia base para todas las jurisdicciones provinciales; a partir de dicho

marco las jurisdicciones deberían desarrollar sus propios contenidos, teniendo en cuenta sus realidades y posibilidades locales. A su vez, la norma otorga a cada escuela la libertad necesaria para adaptar los contenidos a su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tanto la LFE como las leyes provinciales, hacen responsable a las escuelas de la puesta en práctica y adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades y demandas de cada comunidad educativa.

Este modelo de gestión curricular compartida dejó atrás el modelo organizativo centralizado (Gvirtz, 2002), ajustándose/nos a las nuevas demandas mundiales de descentralización, democratización y accountability; conjuntamente, se puso en práctica un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Los objetivos de este modelo eran garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos niveles educativos controlando su adecuación a la LFE, leyes provinciales y a las necesidades de cada comunidad. La evaluación debía también proveer información de la adecuación de los contenidos y los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la formación docente (Arts. 48, 49, 50).

Si bien todas estas modificaciones tenían como fin último mejorar la calidad de la educación, queda preguntarse cuál es la idea de ciudadano que pretende promover y cómo es transmitida a través del currículo y los libros de texto. ¿Qué aprenden los estudiantes a través del currículo, con relación a la formación para la ciudadanía? ¿Los prepara para participar eficientemente del proceso de participación ciudadana y reconstrucción de la nación, en un mundo política y económicamente entrelazado? ¿Tienen entrenamiento para respaldar valores democráticos y, a su vez, aprender a valorar principios de justicia social en el ámbito nacional e internacional?

II.1. Los Contenidos Básicos Comunes

a. La Enseñanza General Básica y el ideal ciudadano

A fin de comprender el concepto de ciudadano ideal que promovió la reforma de los años 90, en esta sección se analizan los contenidos comunes de las asignaturas de Formación Ética y Ciudadana (FEyC) del Ciclo Enseñanza General Básica (EGB) y del Ciclo Polimodal. Sin

dejar de señalar que la asignatura abandona la denominación de Educación Cívica dada durante el gobierno del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989), para reafirmar la que le diera el gobierno de facto en el año 1980, Formación Ética y Ciudadana.

Los CBC de FEyC comienzan estableciendo la demanda que la sociedad impone a la escuela y por ende a esta materia: «formar personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy» (CBC).

Los contenidos de FEyC en la EGB han sido organizados en cinco bloques compuestos por competencias fundamentales y comunes para el desarrollo de los educandos en todos los ciclos de la EGB.

El primer bloque se concentra en la persona y los principios psíquicos generales (afectivos, intelectivos, volitivos). Además, trata los aspectos básicos de sociabilidad, identidad individual e identificaciones sociales y la salud.

El segundo bloque, refiere a los valores universales que las escuelas deberían transmitir «como forma de aporte a la conformación de un orden y una cultura democrática» (CBC), entre ellos: respeto por la promoción del bien y la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez y el entendimiento internacional e intercultural.

El tercer bloque se refiere a las normas sociales. Propone los contenidos comunes orientados a la educación para la ciudadanía en su sentido más estricto: «el significado y las funciones de las normas para la vida social organizada; los principios y valores de la Constitución Nacional y de la respectiva Constitución Provincial, y la imprescindible referencia a los derechos humanos... lo que significa la ciudadanía responsable de hoy» (CBC).

El cuarto bloque es procedimental y focaliza el desarrollo de las capacidades lógicas, críticas y reflexivas, el desarrollo de la creatividad y el discernimiento moral de las acciones colectivas e individuales.

El quinto y último bloque corresponde al desarrollo de actitudes éticas, sociocomunitarias, del saber científico y de la expresión y comunicación.

Estos contenidos generales serán abordados en todos los ciclos de la EGB, variando la profundidad, especificidad y complejidad según el ciclo en curso.

Así en el segundo ciclo de la EGB los estudiantes deben comenzar a establecer conexiones y explicar la relación entre la Historia argentina, la democracia y los derechos humanos.

Mientras que en el tercer ciclo de la EGB, los educandos deberán reflexionar sobre los acontecimientos históricos y las instituciones democráticas argentinas, la Constitución y sus reformas, las diferencias entre derechos políticos, sociales, culturales y económicos así como la racionalidad y necesidad de los derechos humanos universales. Es en este ciclo donde los estudiantes deben también relacionar y reflexionar sobre los estereotipos negativos, la discriminación contra las mujeres y los discapacitados y las violaciones a los derechos humanos.

b. Contenidos en la Educación Polimodal

- *Bloque 1: Los derechos humanos.* Los contenidos de este bloque proponen abordar los derechos humanos en tanto expresión del respeto a la dignidad de la persona. El reconocimiento de esta dignidad se basa en el derecho a la vida y a la libertad individual, de conciencia, de pensamiento, de religión, de creencias, de expresión; a no ser perseguido por razones de discriminación o de intolerancia, a asociarse según propias convicciones e intereses; derecho a la familia y a contraer matrimonio libre y responsablemente. El respeto a la persona comporta también el reconocimiento del derecho al trabajo digno y derecho a la vivienda; atención integral de salud, alimento, justicia, educación, cultura; a la participación política, al esparcimiento, a la información, entre otros; valorando la importancia social, afectiva y espiritual de todos estos derechos y de las instituciones que garantizan su efectivo cumplimiento.
- *Bloque 2: La vida democrática.* Con respecto a los CBC para la EGB, en este bloque se profundiza el sentido de la democracia en dos dimensiones de análisis. Por un lado, como conjunto de valores que conforman un estilo de vida, un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres hu-

manos y de cooperar en pos del bien común. Por el otro, como organización política que busca corresponderse con ese conjunto de valores. Para ello, se analizan aspectos centrales de la Constitución Nacional y Provincial, y de las leyes o carta orgánica municipal correspondiente; y se considera la presencia de diversas instituciones y procedimientos propios de la vida democrática. Esta profundización tiene por objetivo fortalecer la capacidad del estudiante para comprometerse responsablemente con el estilo de vida democrático y con la defensa de la paz y la justicia.

- *Bloque 3: La sociedad justa.* El reconocimiento de la dignidad lleva a reflexionar sobre la justicia como un principio de valor que orienta y legitima la acción social y política. El principio de justicia hace referencia a las posibilidades y condiciones de construcción de un orden social en el cual todas las personas tengan igual oportunidad de alcanzar el desarrollo de sus potencialidades. Esto sólo será posible si una sociedad y un Estado organizan y garantizan la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, así como la igualdad de oportunidades para acceder a medios adecuados que permitan el proyecto de vida libremente elegido.
- *Bloque 4: Contenidos procedimentales para el discernimiento ético y el comportamiento ciudadano.* La elección de los contenidos procedimentales para la formación ética y ciudadana se corresponde con los ejes: cognitivo, práctico, volitivo-afectivo.
- *Bloque 5: Contenidos actitudinales.* Estos contenidos no están separados de los contenidos conceptuales y procedimentales sino que son transversales a ellos. Las actitudes seleccionadas han sido reunidas en cuatro grupos que remiten a la promoción de actitudes relativas al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la comunicación y la expresión de todos los/las estudiantes. Desarrollo personal: autonomía y responsabilidad; honestidad y sinceridad; cooperación, generosidad y respeto como formas de relación social. Desarrollo de lo sociocomunitario: atención a situaciones de vigencia o violación de derechos y compromiso en acciones en

favor de su defensa; valoración de la Constitución como norma fundamental de la convivencia democrática; disposición a participar en la vida democrática mediante el diálogo, la comprensión, la cooperación y la búsqueda de soluciones racionales y pacíficas de los conflictos; valoración de acciones de compromiso con la comunidad, sus posibilidades y límites para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. Desarrollo del saber científico-tecnológico: valoración del conocimiento provisto por las ciencias sociales como requisito de la acción social responsable y del conocimiento de las normas como condición necesaria para el cumplimiento de derechos y obligaciones. Desarrollo de la expresión y la comunicación: valoración del uso de lenguajes y símbolos como elementos que permiten la comunicación en función de elaborar acuerdos y consensos; valoración del rigor en la formulación de las normas y reglas que rigen la práctica comunitaria.

De acuerdo a la Ley Federal de Educación, la Educación Polimodal –que no es obligatoria– debe facilitar a los alumnos realizar elecciones vitales con más elementos y mejores fundamentos, elaborar responsable y libremente su propio proyecto de vida, mejorar la convivencia y desarrollar su compromiso comunitario. El período de la Educación Polimodal coincide con la etapa de crecimiento en la cual los estudiantes buscan afianzar su identidad personal y social, se aproximan a la edad en que pueden ejercer plenamente los derechos ciudadanos, y pueden internalizar –fundada y responsablemente– valores, así como elegir las formas de inserción en el mundo adulto.

La Formación Ética y Ciudadana exige espacios de integración que permitan a los alumnos y las alumnas vincular los conocimientos, creencias, capacidades y valores adquiridos en el seno de su familia, de grupos de pertenencia y en etapas previas de la enseñanza con el sentido de la justicia, el comportamiento solidario, la defensa de la democracia y el compromiso en favor de los derechos humanos. La profundización de aspectos referidos a los derechos humanos, la vida democrática y la justicia permitirá integrar los contenidos ya aprendidos en la EGB sobre la persona, valores y normas con los contenidos propuestos en los otros capítulos de la Educación Polimodal, fundamental-

mente, con los del capítulo de Humanidades. Esto facilitará el abordaje de cuestiones teórico-prácticas más complejas sobre la persona y la sociedad, la ciencia, la tecnología y la cultura, las relaciones con el derecho, la historia, la economía y la política, la importancia social y moral de la comunicación y la imagen y sus implicancias para el desarrollo de las personas y los pueblos.

Además, la Educación Polimodal insistirá en la fundamentación y desarrollo de los contenidos procedimentales vinculados con el discernimiento ético y con la práctica democrática y solidaria.

Si bien los CBC de Formación Ética y Ciudadana atraviesan los contenidos de todos los capítulos con los que continuamos nuestro desarrollo, tienen su especificidad de fundamentación y de didáctica que se basa en disciplinas como la Filosofía (sobre todo la ética y la filosofía social y política), el Derecho y la Ciencia Política.

II.2. Análisis de los contenidos

Los contenidos tuvieron la particularidad de mantenerse en cierta línea tradicional (hombre-familia-sociedad-Estado), aunque se incorporan temas de mucha importancia, fundamentalmente en el contexto político: el quiebre del orden constitucional, la cuestión latinoamericana y los derechos humanos.

Cabe destacar que los derechos humanos contenidos en la Constitución Nacional se expresan en sucesivas declaraciones universales y pactos internacionales. Es necesario conocer la historia de los derechos humanos y comprenderla en relación con la historia de los reclamos por el reconocimiento del derecho de las personas a una vida digna, libre del temor y de la miseria. Del mismo modo, es necesario conocer en el presente cuáles son los grupos vulnerables, es decir, los que necesitan ser considerados especialmente para que sus derechos sean efectivamente reconocidos, y cuáles son las garantías legales y los diversos instrumentos e instituciones para su defensa.

Es oportuno que estos contenidos se relacionen también con los fenómenos de globalización y de integración regional y nacional ya que, junto a una serie de factores que contribuyen a la difusión y control del respeto a los derechos, tales fenómenos plantean situaciones vinculadas con la falta de trabajo, la protección del ambiente, la trans-

parencia de las relaciones comerciales, el control de la información y nuevas formas de discriminación y persecución. Asimismo, reviste especial importancia la consideración de los renovados riesgos que enfrenta la paz en diversos puntos del planeta y la necesidad de trabajar para su defensa.

El análisis del sentido y alcance de los principios básicos de la Constitución Nacional constituye un elemento central en la educación ciudadana. En la Educación Polimodal conviene partir de la comprensión del movimiento histórico llamado *constitucionalismo*, sus antecedentes y diversas etapas, para analizar la relación del texto constitucional y sus reformas, con la historia nacional y de las unidades políticas. La realidad contemporánea exige analizar cuestiones correspondientes a tendencias sociales y políticas actuales reconocidas expresamente por la Convención Nacional de 1994: el federalismo y la integración regional. La descentralización, la redefinición de la relación económica y financiera entre nación y provincias, la municipalización, la incorporación de las convenciones internacionales con rango constitucional y el rol trascendente de los organismos internacionales, los tratados de integración regional.

La democracia implica que la ciudadanía se gobierna a sí misma, el voto popular es la fuente de legitimidad máxima de un gobierno o una política pública, el gobierno representativo característico de los regímenes democráticos actuales implica la existencia de partidos políticos que compiten en elecciones libres y periódicas. La formación en la vida democrática exige, además de la comprensión y el ejercicio de los mecanismos de la democracia representativa, el desarrollo de mecanismos de democracia participativa. El ejercicio de la opinión de la ciudadanía frente a políticas de gobierno mediante el referéndum, el plebiscito, la revocatoria de mandatos y otras, son formas de democracia semidirecta, propias de la democracia participativa.

Otros canales de participación están dados por la posibilidad de las personas de reunirse en grupos con diversos fines: asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, instituciones religiosas, entre otros.

La formación de la opinión pública y del consenso social —a partir de la pluralidad de voces y grupos— favorece de forma complementaria (no sustitutiva) el legítimo ejercicio del gobierno y garantiza

el fin último del Estado, de la república y de la democracia: el bien común. Al respecto se estudiarán las distintas formas de concertación social, participación y cooperación entre el Estado, bajo la conducción del gobierno que representa a la mayoría política, y estas manifestaciones de la sociedad civil que forman parte de la vida democrática. Los estudiantes conocerán los grupos y asociaciones de los que pueden formar parte en función de diversos roles que pueden desempeñar (trabajadores, consumidores, en la comunidad educativa, la vía pública y otros), así como los deberes y derechos que regulan las prácticas correspondientes.

Una adecuada reflexión acerca de la justicia posibilitará analizar situaciones que se presentan como casos de flagrante violación de la misma, o en las que la estricta observancia puede entrar en conflicto con otros principios: la libertad, la autoridad, la propiedad, entre otros. Al respecto se consideran también las diversas teorías que pretenden dar en la actualidad una base de fundamentación al principio de justicia y a su relación con los restantes valores. La ponderación del alcance de este principio favorecerá en los estudiantes además del ejercicio del juicio crítico ante las situaciones inmediatas, el sentido de la responsabilidad social de elaborar respuestas racionales a los problemas que se plantean y el compromiso de implementar acciones congruentes.

El alcance y la evolución histórica del concepto de igualdad de oportunidades –en su significado de igualdad de acceso e igualdad de puntos de partida– se presenta como nodo central de la reflexión democrática que la escuela debe promover, en tanto contribuirá a que los estudiantes (miembros de una comunidad), adviertan su carácter de actores involucrados en procesos que ayudan u obstaculizan el desarrollo de una sociedad justa. En el ámbito internacional, el tema se plantea de forma aún más compleja porque el poderío y riqueza desigual de algunas naciones operaron de modo adverso a las posibilidades de desarrollo de otras. La cuestión Norte-Sur y sus emergentes (deuda externa, la transferencia de tecnología, el abuso en la explotación de los recursos naturales) son datos que no pueden soslayarse. La diferencia entre regiones ricas y pobres también se presenta dentro del país planteándose las mismas disyuntivas que se dan en el ámbito de justicia internacional.

Para que estos contenidos favorezcan el desarrollo de una actitud responsable frente a las diversas situaciones de injusticia es necesario el conocimiento y manejo de diversos instrumentos provistos por las ciencias sociales para la interpretación y medición de fenómenos tales como la distancia entre sectores de mayores y menores ingresos, las necesidades básicas insatisfechas y la línea de pobreza (ingresos sobre costo de la canasta familiar).

El sentido de la justicia requiere –además de la comprensión y la reflexión fundada en torno al principio de justicia– el correlativo desarrollo de la virtud de la justicia. En este sentido es importante promover prácticas y actitudes de solidaridad y de compromiso concreto, expresadas tanto en las relaciones interpersonales como en el ámbito de la sociedad en general. Que los alumnos reconozcan la importancia de la solidaridad y la responsabilidad en las diversas esferas de acción social y política: en el sistema tributario, en la educación pública, la salud pública, en el sistema de previsión social, entre otros. Esa actitud se perfecciona mediante el ejercicio de la solidaridad con las generaciones futuras. Las acciones de protección de la vida y del ambiente, de lucha contra la discriminación y en favor de la paz, tienen consecuencias sobre la calidad de vida que podrán desarrollar en los próximos años.

Los procedimientos correspondientes al eje cognitivo posibilitan la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan desarrollar la capacidad reflexiva y crítica. En relación a los ejes práctico y volitivo-afectivo hacen hincapié en la necesidad de ejercitar prácticas en forma recurrente, sistemática y programada, de modo tal que posibiliten generar disposiciones, hábitos y virtudes. Sumados a metodologías específicas de la enseñanza en valores, favorecerá la internalización afectiva de los valores y la construcción del sentido de las acciones que se corresponden con los mismos.

El desarrollo de la habilidad para el discernimiento ético no sólo permite un compromiso más fundado con valores universales, sino que aporta elementos para respetar el pluralismo, aprender a disentir racionalmente y reconocer las bases de principios éticos compartidos. La base de dicha habilidad es la capacidad de dar cuenta racionalmente de lo que se valora o no desde el punto de vista moral, de emitir con autonomía juicios morales, integrar otros saberes y con-

textualizar las afirmaciones en la búsqueda de la verdad y de la comprensión. Este ejercicio se podrá llevar a cabo profundizando la integración de los diferentes niveles de análisis ético (ya planteados) en forma gradual en la EGB.

El primer nivel de análisis corresponde al análisis de casos, en el cual es relevante la información sobre motivos, intenciones, responsabilidades y consecuencias de acciones, omisiones y alternativas en situaciones concretas.

El segundo nivel de análisis se refiere a las valoraciones, normas y costumbres. Esto permitirá a los estudiantes considerar cómo las comunidades y las sociedades adoptan y transmiten valoraciones.

El tercer nivel de análisis consiste en la discusión racional de principios éticos. El mismo exige competencia en el uso de las formas de argumentación ética que permitirán a los estudiantes una aproximación a la fundamentación de los mismos.

En estos niveles es posible aprender el uso de diferentes formas de argumentación, entre ellas el cálculo de beneficios y perjuicios que se siguen de una acción, la generalización de las consecuencias de un acto y los métodos de universalización de normas y obligaciones.

La Ley Federal de Educación prevé en el artículo 42, que cada una de las instituciones establezca los mecanismos más adecuados según las peculiaridades del medio y la conformación de la población escolar. La práctica de la participación democrática en la escuela permitirá a los estudiantes internalizar los valores de la vida democrática y comprender la complejidad de su ejercicio, sus alcances, sus logros y sus problemas; un ámbito privilegiado para este propósito es el aula. Es importante que profesores y estudiantes tomen conciencia de que el aprendizaje en el aula es una experiencia compartida. La planificación y desarrollo de las actividades debe prever espacios y tiempos que permitan poner en práctica valores propios de la convivencia democrática: diálogo, cooperación, no-discriminación, tolerancia ante el disenso, solidaridad. La escuela debe además promover la posibilidad de que los estudiantes participen en diversas instancias de deliberación y toma de decisiones en aspectos relevantes de la vida de las instituciones escolares.

Para integrar el compromiso con los valores tanto en el ámbito cognitivo como práctico es preciso favorecer la continuidad y la cohe-

rencia entre el análisis y el comportamiento ético en el plano de la vida social general y en el de las relaciones interpersonales. Esto lleva a contemplar los vínculos en la escuela, en la comunidad y en la familia como ámbitos propicios para el ejercicio y desarrollo de habilidades que optimicen la calidad de las relaciones sociales, para expresar los propios sentimientos y la valoración positiva del otro, aumentar la capacidad de empatía y de generosidad y aprender a resolver conflictos.

La realización de acciones planificadas de compromiso de la escuela con las necesidades de la comunidad es un procedimiento insoslayable para la formación ética y ciudadana en tanto permite a los estudiantes enfrentar necesidades sociales concretas, buscar la explicación de su existencia y participar en la búsqueda y ejecución de las soluciones más adecuadas. Para llevar adelante este procedimiento son necesarias algunas nociones básicas de animación sociocultural: distinción entre asistencia y asistencialismo, técnicas de identificación de problemas comunitarios, elementos de dinámica de grupos, etc.

III. El ciudadano y la Ley Federal de Educación

Sólo dos artículos de la LFE expresan la categoría de *ciudadano*. Veamos primeramente el artículo 6:

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.

En el artículo N° 16, inc. a, referido a los objetivos del ciclo Polimodal dispone:

Preparar para el ejercicio 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.

La LFE no refiere al derecho de ciudadano, sino que hace referencia al derecho de los individuos, al derecho de los padres y de las familias; es decir, a una entidad diversa a la ciudadana. Diluye, de este modo, la noción de ciudadano que participa crítica y autónomamente en los procesos políticos y sociales constructores de la democracia. A partir de una interpretación sistemática, promueve un individuo competente, eficiente y consumidor orientado hacia el mundo del trabajo y la producción.

Si bien todas estas modificaciones tenían como fin último mejorar la calidad de la educación de nuestros jóvenes queda preguntarse cuál es la idea de ciudadano que dicha educación pretende promover y cómo es transmitida a través del currículo y los libros de texto. ¿Qué aprenden los estudiantes a través del currículo con relación a la formación para la ciudadanía? ¿Los estarán preparando para participar eficientemente del proceso de participación ciudadana y reconstrucción de la Nación en un mundo política y económicamente entrelazado? ¿Se entrena a los jóvenes para respaldar valores democráticos y a su vez aprender a valorar principios de justicia social en el ámbito nacional e internacional?

Los valores sostenidos por la LFE indirectamente representan el tipo de ciudadano que la reforma de 1993 fomentó. Dado que la ley describe y prescribe cómo la educación debe ser, transmite una visión particular de la perspectiva cívica y moral a enseñar. Aunque se han analizado varios artículos de la ley, en este apartado se presta especial atención al artículo 6 ya que éste define la persona que el sistema educativo nacional, y por ende la escuela, debe educar. Dicha norma establece:

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 rea-

licen 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.

Si bien la ley sitúa a los educandos en el contexto nacional, también apela a una visión global. De la segunda oración en adelante, el artículo incorpora en su definición del ideal ciudadano los valores democráticos liberales clásicos, más aquellos comúnmente aceptados como válidos y necesarios en la reconstrucción de los Estados nacionales democráticos de fines del siglo XX. Hoy no es suficiente con ser ciudadano de una polis, sino que, antes que nada, debe reflexionar sobre la realidad en la que vive, la convivencia y su entorno; ser protagonista del cambio social imperante y encarnar los ideales de justicia social.

Aunque la ley define al ciudadano genéricamente y es sensible a las diferencias culturales, sociales, religiosas y de habilidades, es importante destacar que reserva apartados específicos para referirse particularmente a los educandos aborígenes (artículo 5) y aquellos con necesidades especiales (artículos 27 al 29). Si bien debe haber existido la intención de establecer tratamientos particulares a grupos que han sido históricamente discriminados por el sistema educativo, la falta de especificidad e inclusión «efectiva» o «afirmativa» de los mismos en la definición del ciudadano ideal establecida en la ley, los sitúa nuevamente en condiciones subalternas. Pone claramente en cuestionamiento la idea de diversidad, igualdad e inclusión que propone la ley y la responsabilidad que le compete a la sociedad en su conjunto sobre estos temas.

Los valores que la LFE adopta en su ideal ciudadano se alinean en forma parcial con los objetivos que la misma establece para una EGB de calidad. Por ejemplo la ley señala:

favorece el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, cons-

ciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los demás a personificarse a través de la adquisición y dominio de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales, cultura nacional, latinoamericana y universal.

Asimismo la ley enfatiza la capacidad crítica de la persona en relación a la tradición y patrimonio cultural, «para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona» (Art. 15).

De los objetivos establecidos por la ley, queda claro que la EGB es responsable de la formación de individuos sociales con derechos y deberes comunes pero no específicamente orientados al ejercicio de los mismos en democracia. Parecería que la formación para una ciudadanía participativa es un objetivo reservado para el siguiente ciclo educativo: polimodal (Art. 16). Sin embargo, debe advertirse que los CBC para la EGB incluyen una asignatura denominada Ética y Formación Ciudadana no incluida en la lista de «saberes socialmente significativos» definidos en la ley. Por otro lado, si a lo largo de la ley se enfatiza la idea de diversidad, la misma pierde significado al estar prácticamente ausente de la lista de objetivos asignados para la EGB. A la vez, el artículo 15 de la LFE prioriza la cultura nacional como saber relevante, desatendiendo a las vibrantes culturas locales o regionales que la componen; las tensiones mencionadas aquí serán retomadas más adelante. En el apartado que sigue se verá cómo el ideal de ciudadano y su tratamiento se materializa en los CBC desarrollados por el MCE.

Con relación al Ciclo de Especialización la ley establece en su artículo 16 inc. d): «se prioriza como objetivo del nivel polimodal, la capacitación en habilidades instrumentales específicas en función de las demandas particulares de los sectores productivos y del trabajo».

Atento al objeto de esta investigación, es oportuno mencionar algunas inconsistencias en su formulación:

- No tienen consideración expresa los derechos del ciudadano, ni le conciben a éste como sujeto político central en un régimen democrático. Esta noción queda solapada en una serie de valores universales a primera vista indiscutibles tales como la paz, el

amor, la tolerancia, el derecho a una vida sana, entre otros. Permite suponer que esta presentación de *los valores* como *universales* sería coherente con la pretensión neoliberal de insertarse como discurso único, por lo menos en Occidente.

- La tolerancia es quizás de los valores más desarrollados por los textos escolares. Los valores culturales diferentes, las formas de pensamiento divergentes o las diferencias sociales deben ser toleradas (no respetadas), siempre y cuando no atenten contra la validez de los principios neoliberales en su esfera de influencia. La redacción de los distintos bloques lleva a observar que existe una real dilución de los contenidos políticos, aunque con tal grado de vaguedad y generalización, que dejan abierta la posibilidad de ser tratados con mayor profundidad al implementarse los CBC en cada jurisdicción.
- Tal vez uno de los mayores problemas de la falta de precisión de los CBC radica en el proceso de implementación. Si bien los mismos fueron pensados como guía –de allí su amplitud y ambigüedad– para que los Ministerios de Educación provinciales los expandieran y adaptaran a su contexto al diseñar los propios, en la práctica, los CBC se transformaron en *la norma*, en una suerte de currículo nacional carente de especificidad y relevancia local (Narodowski, 1996).

Esta situación no sólo dirimió el principio de localismo y descentralización propuesto por la reforma educativa, primando una vez más la centralidad administrativa y política fundacional que históricamente ha gobernado la educación argentina, sino que puso también en riesgo la formación del ciudadano propuesto en el artículo 6 de la Ley Federal a través de la implementación de un currículo que fue pensado y diseñado simplemente como contenidos básicos, sujetos a una detallada y necesaria complementación.

Frente a los cambios formulados por la LFE, se interroga Tedesco (1995) ¿qué sucede con la educación? Y al respecto señala:

Acusa la presencia de un «*déficit de socialización*» en la sociedad contemporánea, producto de la crisis en la función de la homogeneización cultural de la Nación –clásica función del

Estado y la escuela–, y como consecuencia de la pérdida de capacidad educadora de las agencias tradicionales –familia, escuela, iglesias, etc.– y del deterioro en particular del maestro como agente socializador y la aparición de nuevos medios competitivos de socialización como la televisión. Pero como bien constata el propio Tedesco, ese «*déficit de socialización*» no tiene que ver sólo con transformaciones y debilidades de las agencias de socialización sino, más al fondo, con «*el debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido que también trae consigo la mundialización de la economía*». (p. 50)

IV. Obligatoriedad trunca y construcción de ciudadanía

De preverse el CE optativo, ¿qué posibilidades tienen los jóvenes mayores de 15 años de construir ciudadanía? Asimismo, ¿por qué esta asignatura deja de estar presente en el currículum en la etapa evolutiva en la que los jóvenes tienen mayor capacidad para transitar el conocimiento abstracto y cuando, por razones de edad, están más próximos a lograr el pleno ejercicio y desarrollo de una ciudadanía activa y democrática? Es la expresión del interés del Estado en promover la descuidadización y el renunciamiento a la responsabilidad de construcción de la ciudadanía.

Los CBC se dividen en capítulos de acuerdo a distintos campos científicos y sociales. El último de estos ocho capítulos es el referido a la FEyC, y se subdivide en bloques.

Los CBC de la EGB insisten en el carácter de asignatura transversal a las otras del currículum y se estipula que la FEyC es en su contenido, «objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, la ciencia de la salud, las ciencias sociales y el derecho». No aclara a qué ciencias sociales se refiere, y en ningún momento menciona a la ciencia política como fuente primaria de los contenidos pese a su denominación «y ciudadana». Así, esta formación (la política) pasa a segundo término y queda subsumida en la ética (nombrada en primer lugar) y luego en un conjunto de disciplinas tan disímiles como el derecho o las ciencias de la salud.

A esto se le agrega que cada jurisdicción concreta los contenidos básicos en sus diseños curriculares, los cuales deben ser llevados al aula por docentes no capacitados desde un enfoque politológico (salvo alguna excepción); lo político prácticamente desaparece de la escuela media como contenido explícito. Se verá cómo se plantea este enfoque multidisciplinar de la FEyC de acuerdo con lo señalado precedentemente.

Podemos afirmar tal lo expresa Claudio Rama Vitale (2006), que la instauración en los 90 de un complejo modelo binario –público y privado, de alta y baja calidad, universitario y no universitario– fue el resultado del contexto mercantil y heterogéneo que promovió modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados a partir de los inicios de la globalización, y que ello facilitó la significativa expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones, sobre la base, en general, de un pequeño sector de calidad y otro mayor orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad. Señala Rama (2006):

Tan notable expansión privada diferenciada estuvo además asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad de la educación y creó un desajuste estructural en el marco de un sistema totalmente heterogéneo, incontrolado y repetitivo. Este nuevo escenario permitió ampliar la cobertura social y regionalmente, pero promovió circuitos diferenciados de calidad que derivaron en el nacimiento de una nueva inequidad asociada a la calidad de la educación. (p. 13)

Una vez más el fantasma de la dualización, de la división del mundo en ricos y pobres, en integrados y excluidos.

Estos factores influyeron e influyen notablemente en el sistema educativo argentino. El gobierno argentino, durante este período, sostenía que el sector público es perjudicial por su burocratización e ineficacia, lo cual ha llevado en los últimos años a continuos achicamientos del sistema público por medio de innumerables privatizaciones adjudicándole al sector privado las características de eficacia y de mayor competitividad; esta concepción economicista se traslada al plano educativo. Como bien señala Paviglianiti (1991) resulta oportuno evidenciar cómo, en su mayoría, las medidas que propuso el neoconser-

vadurismo –que sintetiza el autor inglés Geoff Whitty– coinciden con las que en la Argentina se muestran como propias para encauzar el sistema educativo en un marco global cual «políticas de ajuste» implementadas.

Las decisiones impulsadas por el neoconservadurismo en el terreno educativo no podían generalizarse si no estuviera instalado en la sociedad un discurso sobre la «mejor calidad de los servicios educativos privados» y sobre la «incapacidad e imposibilidad que tienen las burocracias estatales de hacer eficientes las prestaciones públicas», entre ellas las educativas. También es importante señalar que el neoconservadurismo no sólo tiene una propuesta ideológica sino que opera concretamente a través de la disputa por ocupar los puestos de conducción de la educación –ministerios, secretarías, consejos, etc.– a través de los cuales pone en marcha medidas concretas que van conformando el sistema educativo.

No creemos que la utilización de conceptos ambiguos sea un hecho no contemplado, por el contrario dejan en claro cuál es el verdadero rol del Estado nacional. En el artículo 2 se le asigna al Estado nacional «la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa...». Luego, en el artículo 3 «el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada».

Se garantiza el acceso a todos los niveles y el sostenimiento (financiamiento económico) cuando para ese entonces, por la Ley de Transferencia N° 24049 (del 2/1/1992) traspasó los establecimientos educativos del nivel inicial, primario, medio y superior, desentendiéndose del financiamiento que suponía, más aún porque la Ley de Financiamiento Educativo se sancionó a trece años de sancionarse la LFE, esto en el año 2006.

El Estado, conforme lo preceptúa el artículo 2, diluye su responsabilidad ante el derecho inalienable de todo ciudadano a recibir educación.

En la modernidad se considera responsabilidad del Estado la formación de los ciudadanos, la mediación en los conflictos sociales, la planificación y desarrollo de políticas que tiendan a atenuar las desigualdades sociales. Como afirma Paviglianiti (1991), el Estado social reconoce a los trabajadores ciertos derechos: salario, convenios colectivos y todo un aparato de servicios sociales como salud, educación y subsidios para la vivienda. En ese orden, el Estado social no considera a la educación como un derecho individual, sino como un derecho *inherente a la condición de los ciudadanos*; para lo cual, dicho Estado actúa en pos de la promoción de los saberes, con el objetivo de garantizar este derecho mediante el financiamiento de la educación pública e impone orientaciones generales de funcionamiento del sistema.

Sin embargo, en el discurso de la ley el poder real estatal se debilita y da paso al rol periférico de control y evaluación del sistema, sin clara delimitación de funciones y prioridades para el corto y mediano plazo; de lo que se supone que el Estado deja de ser el garante efectivo del derecho a acceder a los distintos niveles educativos.

Analizadas las principales características de la LFE, desarrollaremos seguidamente la adopción de la LFE en la provincia de Córdoba.

Notas:

¹ La dictadura, en materia económica, se centró en tres objetivos claves: a- la privatización de empresas públicas, b- la descentralización estatal y c- la racionalización administrativa del sector público. En el año 1978 mediante la creación de la Comisión Interministerial presidida por el secretario de Programación y Coordinación Económica, Manuel Solanet, se formuló la propuesta que debía definir las funciones indelegables del Estado; las parcialmente delegables o susceptibles de ejecución compartida y una tercera categoría, las privatizables. En la primera categoría se incluye dictar las normas generales que rijan la convivencia y el funcionamiento del país, asegurar el acatamiento de las mismas, administrar justicia, conducir las relaciones exteriores, proveer la defensa y la seguridad. En la segunda, lo relativo a salud, educación, seguridad social, servicios públicos esenciales. En la tercera se incluían todas las actividades dirigidas a proveer de elementos o insumos a las anteriores (Ministerio de Economía, 1981). La resultante de esta política fue la transferencia total o parcial al sector privado, mediante el uso de mecanismos diversos tales como licitación de acciones, venta de activos, liquidación judicial u otorgamiento en concesión o comodato, de 120 empresas (Lerner, 1989). El proyecto de reestructuración de la dictadura consistió en

medidas parciales al servicio de ciertos grupos económicos que continuarían desarrollándose durante la década de los 80 estrechamente vinculados al Estado. El resultado fue la fragmentación irreversible de la estructura social que condicionaría los períodos democráticos posteriores. Estos grupos pasaron a conformar el núcleo de empresarios identificados como «la patria contratista» (Fuente: Resumen elaboración propia, conforme a los Informes del Ministerio de Economía de la Nación período 1976-1982).

Capítulo 5

La implementación de la Ley Federal en la provincia de Córdoba

I. De actores y acciones locales

En el año 1996, a inicios del ciclo escolar y a los fines de efectivizar la implementación de la ley, las autoridades educativas enviaron a las escuelas de nivel medio una «orden verbal» (modalidad de comunicación utilizada para transmitir las decisiones) que indicaba a sus directivos matricular a los alumnos que estaban finalizando el sexto grado (de la anterior primaria) en el primer año del CBU. Todo lo cual generó desconcierto en las instituciones educativas, en los alumnos y en los padres que debieron adaptarse a una situación imprevista y empezar a pensar en los requerimientos del nivel medio; así se secundarizó el séptimo grado de la escuela primaria, es decir, se transformó el último grado de la anterior escuela primaria en el primer año del nuevo ciclo.

Entre los directivos y docentes de las instituciones del nivel medio, uno de los problemas que mayor preocupación generaba era la eventual pérdida de la fuente laboral. Con el objeto de morigerar los reclamos de los docentes como de los sindicatos, el Ministerio dispuso «reubicar» a los docentes cuyas asignaturas desaparecían de la propuesta curricular elaborada a partir de los Contenidos Básicos Comunes. Esta reubicación generó malestar por cuanto en el proceso de reubicación escasa atención se le prestó a la formación profesional del docente reubicado.

Un párrafo aparte merece la «secundarización» del séptimo grado de la escuela primaria por cuanto esta impactó especialmente en las

poblaciones vulnerables, para quienes la finalización del nivel primario implica cumplimentar el ciclo de escolarización, con lo cual se registró un incremento de la deserción de alumnos entre el nivel primario y el CBU, situación que no fue debidamente tenida en cuenta en ese momento y que a la postre generó una población de adolescente y jóvenes que no trabajan ni estudian.

Las acciones educativas se caracterizaron por la ausencia de planificación y la improvisación, lo cual generó resistencias por parte de los actores.

En el plano logístico, la celeridad con la que se decidió implementar la reforma puso de manifiesto que la infraestructura escolar resultaba insuficiente para recibir una matrícula muy superior a la de años anteriores. Transitoriamente se optó por construir aulas en algunas escuelas primarias o reacondicionar establecimientos de nivel medio. En la capital provincial la situación se planteaba particularmente difícil por la marcada desatención y el deterioro de la infraestructura y del equipamiento de las escuelas, en las gestiones educativas anteriores. Las estrategias buscadas en la emergencia no evitaron el desorden a la hora de recibir a los alumnos ingresantes al CBU (Miranda, 2001b).

Otro de los problemas residió en la demora de los contenidos básicos comunes del tercer ciclo de la CBU dado que todavía no habían sido aprobados por parte del CFCyE sino que estaban en proceso de consulta. Al respecto el ministro de Educación de la provincia de Córdoba reconoció que tuvieron que trabajar con los borradores de dicho documento.

La dificultad se presentó en torno a la estructura curricular del tercer ciclo del CBU, que estipulaba la carga horaria y los docentes necesarios para los diferentes espacios curriculares. Dado que la organización por áreas de los contenidos a transmitir implicaba la reducción de las plantas orgánico-funcionales (ya que, por ejemplo, un solo docente debía responsabilizarse por el área de Ciencias Sociales, que reúne a disciplinas tales como Historia, Geografía y Sociología), la decisión final acordada con los gremios fue la de mantener las disciplinas.

Del mismo modo, esta disposición parece haber disgustado a las autoridades del Ministerio nacional, para quienes el concepto de área y la disminución de la cantidad de docentes en un ciclo concebi-

do para la retención escolar resultaba uno de los factores clave. Finalmente, luego del período abierto a la consulta de las instituciones educativas, los diseños definitivos comenzaron a ser utilizados en el año 1998.

La instrumentación del Ciclo de Especialización en 1997 acrecentó sus propias dificultades. Una de ellas tuvo que ver con la decisión acerca de las modalidades, dado que, si bien desde el Ministerio se aspiró a darle una racionalidad a la oferta determinando las orientaciones escuela por escuela, esta imposición generó tal rechazo en las instituciones educativas que finalmente fueron los supervisores los que, conjuntamente con los directores, terminaron arbitrando sobre la cuestión. Esta resolución condujo a una repartición geográfica considerablemente anárquica de las orientaciones, principalmente definidas en última instancia en función de la historia institucional y del perfil de sus docentes.

No menores fueron los problemas que surgieron con relación a las prácticas educativas de los alumnos en las empresas. En efecto, la «pulsada» que la cuestión de las orientaciones del CE generó entre las escuelas y las autoridades del Ministerio a raíz del intento de asignarlas según su criterio, desgastó la capacidad conductiva del gobierno que, para minimizar las fricciones termina otorgando un amplio margen de autonomía a las instituciones en la elaboración de los diseños curriculares institucionales. Así, si bien llegó a producirse un diseño preliminar para el CE lo cierto es que, a través de la definición del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que comprendía el Proyecto Curricular Institucional (PCI), las escuelas aprovecharon para presentar sus propios planes que, según varios de los entrevistados, «en la mayoría de los casos no respetaban la cantidad de asignaturas y horas del ciclo de especialización».

La protección de los cargos docentes existentes en la institución impacta en que las escuelas tendieron a utilizar los espacios de formación y práctica especializada para incluir bajo dicha etiqueta a los docentes cuyos perfiles no se adecuaban a las disciplinas incluidas en la formación obligatoria.

Este proceso derivó en una poco menos que caótica dispersión curricular en la cual se aprobaban asignaturas completamente diferentes bajo un mismo título mientras que, en contrapartida, las escuelas

no experimentaron grandes transformaciones reales en sus proyectos pedagógico-curriculares.

Hacia mediados de la década se plantearon divergencias importantes en el ámbito de la conducción educativa entre el gobierno provincial y el nacional. De hecho, en un principio, el equipo más cercano a Mestre –que lo había acompañado en la creación y gestión del sistema educativo municipal– había adoptado una posición de rotundo rechazo a la transformación. Esta perspectiva fue moderada con la mediación del ministro Pérez, quien planteó la opción de aprovechar la implementación de la LFE como oportunidad para transformar la educación secundaria.

En síntesis, la cuestión de la reforma educativa puso en la superficie las distancias entre el Ministerio nacional y el provincial. A pesar de la oposición de la nación al modo en que la reforma se llevaba adelante en la provincia, y de sus intentos por controlar el proceso, las dimensiones del sistema educativo provincial y el peso político de la jurisdicción hicieron que Córdoba se transforme, junto con Buenos Aires, en uno de los dos grandes paradigmas de la reforma. Parte de la transformación educativa, los programas nacionales, también encontraron obstáculos ostensibles en el territorio cordobés. Si bien su baja presencia en las jurisdicciones más grandes parece haber caracterizado al proceso de la reforma, Ramón Mestre contribuyó a restar relevancia a esta intromisión del gobierno central rechazando casi unilateralmente su llegada a la provincia.

En suma, del proceso descrito cabe subrayar la prioridad otorgada durante la gestión de Ramón Mestre¹ a los diseños de la educación media (CBU y CE). Esta preferencia demarca a la provincia de Córdoba del resto de las jurisdicciones ya que, en la mayoría de ellas, dichos diseños quedaron relegados hacia fines de la década, por lo que las gestiones dispusieron de muy escasos recursos para financiar los equipos técnicos encargados de trabajar sobre los nuevos contenidos de los dos ciclos más complejos del sistema. A pesar de ello, el nivel de conflicto sostenido por el gobierno con la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) en torno a la transformación, obstaculizó las posibilidades de participación docente e hizo que los nuevos diseños elaborados «en escritorio» resultaran desvirtuados en las escuelas por prevalecer el criterio de mantener intactas las plantas orgánico-funcionales.

El no haber convocado al cuerpo docente aparece como hecho especialmente controvertido en una provincia que en los años 80 había consolidado un fuerte hábito participativo, en particular a través de la reforma del nivel primario. En su trabajo comparativo sobre las culturas políticas provinciales y los estilos de gestión en la implementación del tercer ciclo de la EGB, Claudio Suasnábar (2003) subraya el pobre papel reservado por las autoridades a los docentes:

En las estrategias de reforma que se dieron en los estados provinciales parecerían delinarse tres grandes modalidades de intervención, las cuales supusieron diferentes formas de relación entre el nivel central y la base del sistema. Un primer tipo es aquel donde el eje del proceso de cambio estuvo puesto fundamentalmente en lograr la participación de los docentes. En este caso las gestiones educativas intentaron legitimar su intervención y rol de conducción desde el lugar de procesar y sintetizar las demandas de la base, tal como se plantearon en las experiencias de La Pampa y Santa Fe. Un segundo tipo está representado por Córdoba y Buenos Aires donde la intervención del nivel central parece haber delegado mucho menos en la base, y por tanto, la participación (comparada con la estrategia del tipo uno) estuvo más recortada al aula y la escuela. Si bien la extensión geográfica y complejidad de estos sistemas provinciales constituía una dificultad, no fue menos importante la fuerte tradición de conducción centralizada de estas jurisdicciones. (p. 75)

La reforma quedaría asimilada indefectiblemente a una política de ajuste establecida desde el gobierno central, que durante la formulación, sanción e implementación de la normativa tendría la fuerte resistencia de los gremios del sector marginados durante todo el proceso. La confrontación en los diversos ámbitos locales fue por tanto permanente, cristalizándose en Córdoba de forma aguda en manifestaciones multitudinarias como la «marcha de las antorchas» de abril de 1995 y la «pueblada» de agosto de 1996.

En suma, la transformación de la estructura de los niveles parece haber seguido en Córdoba el modelo de «adaptación reactiva», es decir que conjugó el acatamiento de las líneas nacionales con ingredientes puramente locales (Miranda, 2001a).

I.1. Los contenidos del Ciclo Básico Común (CBC)

En la fundamentación general se hace hincapié en que la escuela debe formar «personas íntegras y buenos ciudadanos». En este sentido, se pone el peso de manera constante en la dignidad de la persona, su formación integral como sujeto y la posibilidad de elaborar su propio proyecto de vida.

Cuando refiere a «ciudadanos responsables» la mirada está puesta en lo individual; es decir, desconoce o no toma en cuenta la dimensión política de la ciudadanía. Remarca insistentemente la importancia de la familia en el proceso educativo, como marco de referencia. Por su parte, la realización personal está asociada a la ética entendida como valores «universales». Intenta marcar un equilibrio entre lo individual y lo social («educación personal y social, ética y ciudadana», «ser persona como ser individual y social», todo ello en términos de atributos personales). También desde la fundamentación aparece lo moral («analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos»).

Un punto interesante a tomar en cuenta es la comparación con los contenidos y enfoques de ciencias sociales; en la fundamentación de éstas se hace hincapié básicamente en lo social: grupos sociales, poblaciones, sociedades y conjuntos sociales.

En el CBU se trabajan los contenidos referidos a los derechos humanos, en tanto su conocimiento contribuye a mejorar el ejercicio de la ciudadanía y a reconocer la dignidad personal. Los contenidos del eje remiten al campo de la ciencia política y el derecho constitucional. Estas referencias entrañan una abundancia declamativa de cuestiones relevantes que no se corresponde con el discurso del documento; más aún, impide pensar y orientar la enseñanza de la ciudadanía a partir del desarrollo de una visión crítica, tendiente a promover en los educandos valores sostenidos por la sociedad de manera consciente y no como mero reflejo de la vida comunitaria.

La formación ética propicia que el alumno adquiera saberes y competencias para el desarrollo de actitudes, hábitos y valores acordes con el desempeño que deben llevar adelante en una sociedad democrática; logrando al mismo tiempo ciertas habilidades para plantear y resolver problemas morales y recurriendo a una lógica argumentativa que supere el «sentido común». Asimismo, facilita la comprensión crí-

tica de conceptos, juicios, principios y teorías éticas. Se intentan por lo tanto abordar cuestiones que evidencien la necesidad de articular vías comunicativas de modo de trazar puentes de solidaridad entre los diversos grupos sociales.

Se observa la preeminencia en la Formación Ética y Ciudadana de cuestiones relativas a la constitución de la identidad en tanto individuos autónomos dentro del marco social; es decir, en la esfera de la intersubjetividad como espacio de entendimiento entre los sujetos. Al mismo tiempo la identidad debe llevarlos a asumir su responsabilidad en la construcción del ámbito social. Así, enseñar es posibilitar la formación de sí mismo como ser individual y social, como un sujeto que pueda respetar, cuidar y valorar a los otros y asumir las complejas transformaciones y crisis del mundo. Si bien es cierto que la responsabilidad compartida obliga a un esfuerzo colectivo para erigir una memoria crítica, ya que sólo desde ella se pueden combatir las distorsiones del pasado y proyectar hacia el futuro con miras a construir una sociedad igualitaria.

Los principios de FEyC representan una postura crítica frente a los modos de socialización, la construcción del orden social, los fundamentos de la participación política y de la responsabilidad comunitaria, los cuales, en definitiva, constituyen los principios fundantes de la democracia. Estos enunciados presentan interrogantes, ya que en la construcción de los saberes el contexto sociohistórico cultural del alumno no es producto de una construcción colectiva sino que es impuesto en virtud de conceptos estereotipantes sobre el sujeto cognoscente. La ausencia de una construcción colectiva se agudiza por la carencia de acciones transversales con otras asignaturas que permitan al educando ser centro del conocimiento y no un mero receptor del mismo.

Cabe recordar que esta propuesta del Ministerio aparece como descontextualizada de otras asignaturas que permitirían al adolescente introducirse en el contexto témporo-espacial. Hablar de individuo y comunidad en Formación Ética, y hablar de prehistoria, historia antigua, etc., en la asignatura Historia, produce una ruptura en la concepción integrada del conocimiento. La declamación sobre Formación Ética asigna posibilidades de desarrollo de saberes reducidos al espacio áulico disciplinar y que de manera alguna se trasladan a la práctica en las clases. La diferencia entre ambas perspectivas es que la primera se

funda en la concepción conductivista del conocimiento, mientras que en la segunda se parte del conocimiento constructivista, haciendo hincapié en el saber situado y en el aula como microcosmos (como lo es la escuela respecto de la ciudad). De esta forma la dinámica del conocimiento malogra la construcción dialógica, crítica o transformadora porque el sujeto-alumno permanece ajeno al proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, si se atiende a la carga horaria de esta disciplina (dos horas cátedras por semana) y al desarrollo evolutivo del púber y del adolescente temprano – con un esquema de pensamiento concreto y no abstracto– resulta poco probable la construcción de un conocimiento dialógico, por añadidura con un sujeto-alumno negado (o invisibilizado) a través de sujetos tipos-ideales.

La cuestión de la identidad como reconocimiento entre diferentes e iguales, se construye en la racionalidad comunicativa. Esto significa construir una relación significativa de reconocimiento mutuo entre individuos diferentes, que asumen que los otros también son capaces de ejercer el entendimiento y el diálogo para el encuentro.

Por racional se entiende aquí la posibilidad de esgrimir argumentos de defensa, tanto en relación con una norma que deba ser aceptada por los individuos como con las acciones que los mismos sujetos realizan en la vida comunitaria. La racionalidad comunicativa para que se establezca un espacio dialógico en el que se esgriman argumentos para la defensa de normas o acciones y la posibilidad de discutir racionalmente, significa que se aportaron puntos de vista que justifican el que todos puedan ver en tales normas lo mejor para todos.

A la vez, el texto deviene ambiguo cuando se hace mención a cuál es el objeto de la Formación Ética y Ciudadana: «formar ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creativos y transformadores de la sociedad, defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente, a través de la solidaridad, el conocimiento y el trabajo». Así, el sistema educativo ha de posibilitar, en un marco que propicie la interacción y el intercambio, el desarrollo del sujeto autónomo en lo que hace a sus dimensiones cognitivo-argumentativas, afectivas, estéticas, sociales, éticas, etc. Todo ello tendiente «a promover el desarrollo de un sujeto responsable, solidario y respetuoso de los demás». ¿No constituyen tales propósitos un fin del sistema educativo en general?

Para poder dar cuenta de este punto –el señalamiento de ausencia de definiciones– fue necesario realizar una lectura de los documentos en términos de identificación de regularidades, relacionadas tanto con la ética como con la ciudadanía. Esta lectura, a su vez, permite inferir que en la provincia de Córdoba se enfatiza la formación ética del sujeto y su vinculación con la formación ciudadana.

En relación con la ética, son muy frecuentes las referencias a que la escuela debe promover: a) autonomía, responsabilidad, autoestima; b) la elaboración del propio proyecto de vida y de realización personal; c) el desarrollo de una personalidad armónica, madura, capaz de coherencia entre pensamiento y acción; d) la dignidad de la persona; e) la formación en valores; f) el pensamiento crítico, reflexivo, lógico; juicio moral, racionalidad, discernimiento.

Respecto a la formación ciudadana se reiteran en los diseños estos propósitos y conceptos:

- Formación de ciudadanos comprometidos y críticos; aprendizaje para la vida en democracia.
- Argumentación, debate, consenso, diálogo.
- Resolución pacífica de los conflictos.
- Pluralismo, respeto.
- Compromiso en la transformación del entorno; actuar por una sociedad más justa.

Existen también una serie de cuestiones que aparecen enfatizadas a lo largo de todo el diseño y podrían clasificarse como metodológicas, ya que son planteadas como necesarias para lograr los aprendizajes de ética y ciudadanía:

- Clima democrático: la escuela como comunidad democrática, cuyas prácticas institucionales y áulicas deben ser coherentes con los contenidos que se enseñan.
- Transversalidad: en toda la institución, los niveles y otras áreas. La educación ética y ciudadana como responsabilidad de todos.
- Integración: no caer en la enseñanza instruccional; coherencia entre teoría y práctica (que los conocimientos y habilidades in-

cidan en la práctica) conocer para practicar; información para la acción; integrar habilidades, destrezas, actitudes y competencias.

- Participación activa del alumno.

1.2. Los contenidos del Ciclo de Especialización (CE)

Los documentos provinciales señalan que la FEyC en este ciclo precisa de una integración, profundización y complementariedad de saberes más abarcativa y profunda que la dada para el CBU. Es en el CE donde el abordaje de la ciudadanía comprende sus caracteres, atributos y desarrollo en contextos ampliados al del sujeto, abarcando lo regional, nacional y global. Los contenidos se vuelven más significativos (porque llevan a abordar temáticas de interés propias del grupo etario y del contexto sociocultural específico) y pertinentes (porque los alumnos, por su edad, se acercan al ejercicio efectivo de la ciudadanía).

El objetivo perseguido es alcanzar –expresa el documento– un abordaje superador a los contenidos de la Instrucción Cívica tradicional trabajando procesos de formación de la identidad sociopersonal, reflexión crítica sobre los valores socialmente aceptados, del pluralismo cultural en el marco de la convivencia democrática y el análisis crítico de las prácticas sociales y ciudadanas.

Los contenidos contribuyen al desarrollo de competencias ético-sociales que posibilitan la formación integral del sujeto, que le permitan interpretar y transformar la realidad en la que vive y superar el individualismo y el vacío axiológico de la sociedad posmoderna. Los alumnos deberán desarrollar en esta orientación competencias más complejas, que le posibiliten profundizar la comprensión de la realidad social en sus dimensiones políticas y económicas.

La selección de los contenidos para el CE persigue que los alumnos logren una mirada más específica de sistema político, de las formas de intervención del Estado en la sociedad, del rol de éste en el ordenamiento de las redes de interacción social y de las formas legítimas de participación de los actores sociales en el contexto.

Se le asigna especial relevancia a la dimensión económica: el desarrollo de los contenidos permitirá una mejor comprensión de la misma y del rol del ciudadano como agente económico, así como una

lectura de la situación socioeconómica desde los valores de igualdad, solidaridad, justicia y bien común.

La propuesta curricular se centra en el hombre como ciudadano que convive, participa y puede transformar la realidad social en la que vive, dentro de los mecanismos jurídico-políticos que esa sociedad ha creado desde una dimensión ética.

La ética adquiere el carácter de eje conductor, rectora de lo que es justo y bueno para el ser humano, para la sociedad y para la convivencia.

En la fundamentación de los CBC para la educación CE se reconoce como eje relevante la persona («elecciones vitales del joven», «proyecto de vida», «mejorar la convivencia y desarrollar su compromiso comunitario», «identidad personal y social»), y su relación con los valores (vinculados con los aprendizajes adquiridos en la familia y grupos de pertenencia, con la «justicia, comportamiento solidario, defensa de la democracia y el compromiso a favor de los derechos humanos»).

Además, el texto relaciona derechos humanos, vida democrática y justicia con las definiciones sobre persona, valores y normas para la CBU. También incluye el discernimiento ético y la práctica democrática y solidaria.

1.3. Comparación y análisis de las fundamentaciones de CBU y CE

En relación con el Ciclo de Especialización, pone el énfasis en la formación ciudadana por sobre las referencias a la ética. Puede inferirse que esta diferencia entre CBU y CE se relaciona con lo planteado por los CBC de ambos niveles en el ámbito de los contenidos: mientras que los tres ejes conceptuales para CBU son persona, valores y normas, en CE son derechos humanos, vida democrática y sociedad justa.

Del análisis de las fundamentaciones de los diseños provinciales de ambos ciclos, reconocemos en el Diseño Curricular de Especialización que los contenidos se tornan más significativos y pertinentes. Significativos, porque llevan a abordar temáticas de interés propias del grupo etario y del contexto sociocultural específico; pertinentes, por-

que los alumnos, dada su edad, se acercan al ejercicio efectivo de la ciudadanía.

El enfoque que sustenta esta propuesta curricular se centra en el hombre como ciudadano, que convive, participa y puede transformar la realidad social dentro de los mecanismos jurídico-políticos que esa sociedad ha creado, desde una dimensión ética. Este desarrollo disciplinar tiene como eje conductor a la ética, rectora de lo que es justo y bueno para el ser humano, para la sociedad y para la convivencia. La disciplina fue pensada alrededor de ejes que funcionan como «organizadores» de los contenidos, en tanto explicitan los campos disciplinares y enfoques que intervienen en la Formación Ética y Ciudadana.

Respecto de los contenidos orientados, se excluyen los correspondientes al eje organizador: «La comprensión de los procesos sociales desde su estructura y su dinámica, que formarán parte de la disciplina curricular Sociología de 6º año».

El tratamiento de estas temáticas en el CE permite enfocar de manera más específica el sistema político, las formas de intervención del Estado en la sociedad, su papel en el ordenamiento de las redes de interacción social y las formas legítimas de participación de los actores sociales en el contexto.

Los CBC de la CBU insisten en el carácter de asignatura transversal respecto de las otras del currículum y se estipula que la FEyC es en su contenido «objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, la ciencia de la salud, las ciencias sociales y el derecho». No aclara a qué ciencias sociales refiere, y en momento alguno menciona a la ciencia política como fuente primaria de los contenidos, pese a la denominación «y ciudadana». La formación (política) pasa a segundo plano y queda subsumida en la ética (nombrada en primer lugar), y en un conjunto de disciplinas disímiles como el derecho o las ciencias de la salud.

A esta apreciación agreguemos que cada jurisdicción concreta los contenidos básicos en sus diseños curriculares, que deben ser llevados al aula por docentes no capacitados en un enfoque politológico (salvo alguna excepción), por lo que lo político prácticamente desaparece de la escuela media como contenido explícito.

Veamos cómo se plantea este enfoque multidisciplinar de la FEyC, de acuerdo con lo señalado precedentemente. Mantiene sin ex-

plicitar las nociones de poder, Estado, legitimidad, partidos políticos, sufragio, derechos humanos, democracia. Sólo se incluye como «expectativas de logro» (no como contenido explícito) del bloque 3, «que los alumnos y alumnas sean capaces de reconocer en la vida cotidiana las funciones de las normas, los valores de la forma democrática de organización social y dar cuenta de los principios fundamentales de la Constitución Nacional y de la forma de gobierno representativa, republicana y federal», y «sean capaces de reconocer las formas de discriminación y rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos».

En este escenario, la tolerancia aparece como uno de los valores más desarrollados por los textos escolares. Los valores culturales diferentes, las formas de pensamiento divergentes o las diferencias sociales deben ser tolerados (no necesariamente respetados).

La redacción de los distintos bloques permite concluir que existe una real dilución de los contenidos políticos, con tal grado de vaguedad y generalización que se deja abierta la posibilidad de que sean tratados con mayor profundidad al implementarse los CBC en cada jurisdicción, o al elaborarse los libros de texto.

Cabe señalar que las editoriales han interpretado las pautas establecidas por el Ministerio con bastante libertad, aunque condicionadas por las expectativas del mercado. Así, los grupos que lideran el mercado de textos escolares, en sus primeras producciones convocaron a redactores especializados de las distintas disciplinas propuestas por los CBC. El resultado fueron libros que incluyen citas de, por ejemplo, O'Donnell, Dahl, los contractualistas, Marx, entre otros. Estas experiencias, algunas de ellas de buena calidad, fueron evaluadas por los docentes como «de un nivel demasiado elevado», «confusas en la selección de temas y en el enfoque» y «de difícil aplicación en el aula».

El enfoque y el recorte temático fueron bastantes dispares, aunque podríamos destacar rasgos en común: una perspectiva favorable a la democracia que pretendió ser objetiva, que incluyó la reflexión histórica e intentó favorecer la participación de los alumnos en la formación de su posición frente al mundo. Otro rasgo común es que a pesar de compartir un enfoque moderadamente crítico del paradigma neoliberal, en ambos casos se evita incorporar una lectura de la realidad que muestre el conflicto y la problemática social integralmente. Por otra parte se genera un cierto divorcio entre el planteo de los textos, de un

nivel de abstracción y dispersión difícil de manejar por parte de profesores y alumnos, y el bagaje de conocimientos que el alumno trae de su propia experiencia de vida.

Además entre uno y otro ciclo mantuvo ciertos elementos de la programación anterior, como por ejemplo graduar los contenidos bajo el criterio «de lo más cercano (familia, barrio) a lo más lejano (Estado nacional)». Las últimas producciones editoriales muestran la tendencia a incrementar el énfasis en lo ético por sobre lo político; este desplazamiento del plano ciudadano a lo ético, y de lo público a lo privado, se manifiesta desde la sanción de la Ley Federal de Educación y queda reflejado en los contenidos.

Continúa la incertidumbre sobre qué alcances se le asigna a lo que el documento denomina *enfoques alternativos*, en tanto son orientaciones y perspectivas que sustentan el abordaje y la práctica educativa. Consideramos que las prescripciones del documento no diferencian los enfoques alternativos con los contenidos que tradicionalmente caracterizaron a esta asignatura, integrada en esencia a la concepción Estado-céntrica, porque, aleatoriamente (no de manera sustantiva), señala que:

La Formación Ética y Ciudadana, además incorpora el tratamiento del proceso de formación personal, la reflexión crítica sobre los valores, la comprensión de las dimensiones en que el adolescente interactúa y que contribuyen a formar su estructura personal, el pluralismo cultural en una sociedad democrática y la historia crítica de las prácticas sociales.

Resulta difícil identificar al ciudadano a educar. Más aun, se utilizan sin especificar las categorías individuo, persona, sujeto, hombre, sin considerar y omitiendo la de ciudadano.

La escasa especificidad es característica de los CBC analizados. De la FEyC surge que los estudiantes deben estar informados y respetar valores, comprometerse con aquellos valores universales adoptados por la comunidad argentina y respetar la diversidad de los que coexisten en la sociedad. La identidad nacional y el multiculturalismo son enunciados en los documentos. Sin embargo, la amplitud de dicha enunciación y la ausencia de especificidad respecto de la situación con-

textual, impide que dichos conceptos se materialicen en propuestas didácticas posibilitando su desarrollo, comprensión y respeto.

Por otra parte, si bien constituye un avance importante que la reforma educativa de los 90 haya incorporado el diálogo sobre la discriminación, el abordaje trata en particular aquellas problemáticas sujetas a la condición de género, religión, habilidades especiales y raza. Salvo los casos de discriminación contra la mujer, y de las personas con necesidades especiales, desaparece la discusión sobre otros grupos discriminados en la Argentina. Nuevamente la omisión atenta contra el propósito de promoción de estos contenidos, dejando en fuga la idea de institucionalizar el cuestionamiento de las históricas representaciones hegemónicas y de los mitos que fueron funcionales a una particular construcción de «identidad nacional», sobre la base de una supuesta matriz europea de nuestra población. La falta de especificidad y del establecimiento de las relaciones entre la discriminación y su correlato político y económico, obstruye la posibilidad de desarrollo de uno de los principios básicos establecidos en el artículo 6 de la LFE: *crear ciudadanos responsables, protagonistas críticos, capaces de transformar la sociedad en la que viven.*

La imprecisión de los CBC y su impacto en el proceso de implementación, sostenemos, es uno de los temas en el que se pone de manifiesto la debilidad de FEyC. Si bien los CBC fueron pensados como guía –de allí su amplitud y ambigüedad– en la práctica se transformaron en norma, en un currículo prescriptivo carente de especificidad y relevancia local (Narodowski, 1996). En tal sentido, se contradice con el principio de localismo y descentralización propuesto por la reforma, y prima una vez más la centralidad administrativa y política que está en la base de la organización nacional y como vimos tiene su correlato en la educación argentina.

La omisión en la formulación de un sistema de evaluación genera un conjunto de interrogantes. ¿Por qué omitir este proceso para la asignatura? En todo caso, la omisión pone nuevamente en relieve la falta de especificidad e incluso de relevancia de la propuesta educativa puesta en marcha en la provincia de Córdoba. Es sintomática la ausencia de instrumentos de evaluación que den cuenta de la intención de cambio respecto de la función que le cabe a la escuela.

La evaluación de los aprendizajes escolares refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso. Una vez establecido qué se desea evaluar, es necesario determinar cuál será la o las funciones que tendrá ese proceso de evaluación. Sobre este tema pueden consultarse los aportes de Elola y Toranzos (2000), quienes distinguen cinco funciones: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de capacidades.

Se identifica una falta sintomática respecto de los objetivos enunciados, en la medida en que como resultado de la evaluación puede detectarse la forma en que esos objetivos se están alcanzando, de acuerdo con lo cual surgirá, de ser necesario, una revisión de los planes, de las actividades, de la actitud del maestro, de la actitud de los alumnos y de la oportunidad de los objetivos pretendidos. Todo este movimiento trae como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje, con lo que la evaluación desempeña su función retroalimentadora.

II. El denominado Estado Nuevo

José Manuel de la Sota triunfa como gobernador en las elecciones de 1999 gracias a las promesas de revertir las controvertidas disposiciones del período anterior. En este marco la UEPC, liderada por un declarado justicialista, pasa a co-gestionar virtualmente la política educativa provincial y se llevan adelante medidas reparatorias que habían significado materia de conflictos durante la gestión anterior.

Ello se hará en el marco de una nueva estructura estatal bajo la denominación de «Estado Nuevo», que abandona expresamente la concepción ideológica del Estado social consagrada en la Constitución del año 1987. Surge la pregunta sobre qué es el Estado Nuevo y qué lugar le confiere este modelo al ciudadano y a la educación.

Este llamado «Estado Nuevo» o «Reinvención del Estado» constituye un paquete de normas² en las que, a través del llamado «Estatuto del Ciudadano», viene a anunciar que de estas normas dependen la

existencia de sus derechos personales y deberes del Estado ya consagrados en la Constitución Provincial y Nacional. Subyace como objetivo primordial la entrega del patrimonio provincial y el abandono definitivo al Estado social, asimismo la conformación de un modelo que reniega de la división del poder.

La Ley 8835, Estatuto del Ciudadano, en su artículo 5 refiere al derecho a la educación:

Todas las personas en la Provincia tienen derecho a: a) Requerir la prestación de la función educativa, incluso en establecimientos privados y a costa de la Provincia, cuando el sistema público estatal en el nivel inicial primario y medio no dispusiera de matrícula o escuelas para la educación básica general y obligatoria, asegurando –con ello– la igualdad de oportunidades. b) Conocer el nivel de calidad educativa de las escuelas de la Provincia a través de los estándares establecidos. c) Acceder los padres o responsables a todo tipo de información que los establecimientos escolares tengan sobre el desarrollo educativo de sus hijos o representados y, en su caso, a solicitar el traslado a otra escuela si estimara insuficiente el nivel de la función educativa prestada, lo que deberá asentarse en los antecedentes de la escuela y valorarse en oportunidad de hacerse la evaluación del estándar de calidad.

A su vez en los artículos 11 y 12 se mencionan los estándares de calidad y su evaluación:

Todos los Poderes del Estado Provincial deberán establecer y difundir ampliamente en la comunidad estándares mensurables de calidad y eficiencia en las funciones, prestaciones y servicios que tienen a su cargo, conforme a los principios establecidos en el artículo anterior [...] Sin perjuicio del funcionamiento de los sistemas de control establecidos para el sector público, el cumplimiento de los estándares fijados será evaluado periódicamente –en forma objetiva, imparcial y siguiendo criterios técnicos– por los organismos del Estado y también por organizaciones no gubernamentales seleccionadas por su especialización en la materia. Los resultados de la evaluación serán ampliamente difundidos en la comunidad.

Estos textos producen diversas tensiones. El Estado refiere a la posibilidad de pagar plazas en el sistema privado cuando no tenga disponibilidad de matrícula, en tanto podría resultar una desatención en la educación pública. Por otro lado lo referido a estándares de calidad y la posibilidad de los padres de solicitar el traslado de sus hijos a otros establecimientos, pone en riesgo la garantía de igualdad de oportunidad y no ayuda a resguardar la función del Estado de brindar una educación igualitaria y generar las condiciones para elevar la calidad de todas las escuelas públicas.

Si bien la denominación y el objeto de la normativa es *el ciudadano*, y tal como lo vimos, incorpora como propios derechos ya declarados por la Constitución Nacional y la Provincial, paradójicamente, los ciudadanos quedan subsumidos en las categorías de *usuarios y consumidores*, en el sistema propuesto. El modelo ideológico formulado por el gobernador De la Sota, lleva a su máxima expresión la receta de los organismos internacionales en un contexto en que los argentinos vivían ya el agobio de una década signada por estas transformaciones implementadas en el orden nacional. Por este motivo, el tratamiento de dichas normas generó el rechazo de los partidos políticos, sindicatos, empleados públicos y de diversos colegios de profesionales. La construcción presentada como *Estado Nuevo*, cuya particularidad era la del Estado cristalino, en nuestro estudio de casos permitirá advertir cómo la práctica racionaliza la Ley Federal en el marco de una pérdida de sentido y de pertenencia frente al otro y al Estado. Aspectos que en la teoría nos remiten al Estado del siglo XIX y que la doctrina local caracterizó como *menemismo tardío*.

Frente a estos modelos señalados, presentes a lo largo de la década bajo estudio, dos actores ligados a la educación provincial han demostrado modalidades constantes de participación: el Poder Legislativo, ocupando un lugar más bien secundario en la orientación de la política educativa y respondiendo a las iniciativas del Ejecutivo antes que asumiendo propuestas propias de relevancia, atento al esquema que impone la bancada mayoritaria. Este punto amerita ser resaltado ya que, aun tratándose de una provincia comparativamente moderna en cuanto a su marco institucional y al asentamiento de las reglas democráticas, no exhibe un Legislativo independiente y con incidencia en la política local, característica de otras jurisdicciones, tales como la Ciudad de Buenos Aires o Mendoza.

La Iglesia, de histórica y expandida inserción en la jurisdicción, se erige en actor ineludible en la toma de decisiones concernientes no sólo al sector privado de enseñanza –mayoritariamente católico– sino también respecto del sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo en ocasión de la sanción de la Ley General de Educación de la provincia de Córdoba o durante la elaboración de los diseños curriculares provinciales su protagonismo fue determinante. Respecto a la defensa de intereses del sector privado confesional, los representantes eclesiales han sabido jaquear en forma directa a los tres gobernadores, en las diversas ocasiones en que se pretendió poner en cuestión concesiones históricas.

A la hora de balances, los años analizados arrojan un panorama desventajoso para una provincia que cuenta con el potencial técnico y los recursos propios como para haberse destacado en mayor medida en el contexto nacional. Así, por sólo exponer un ejemplo significativo, hacia principios del nuevo milenio –si bien Córdoba vio desarrolladas sus capacidades técnicas fundamentalmente durante las gestiones de Angeloz– no parece haber podido en los años siguientes mostrar profesionalismo más allá de lo que hace a aspectos tales como la elaboración de los contenidos curriculares, la capacitación docente o la producción de información. Tareas más complejas como la planificación a largo plazo, el control de gestión o la evaluación constituyen aún cuentas pendientes.

III. El proyecto institucional de la escuela seleccionada para el estudio

El proyecto educativo institucional data del año 1996, y en doce años permanece sin modificación alguna. Los directivos y los ocho docentes que dictan la asignatura Formación Ética y Ciudadana en el establecimiento, no participaron de su formulación (a excepción de un docente que pertenecía a la institución en aquel momento). De nuestro análisis surge que el proyecto educativo institucional es desconocido por la comunidad educativa en el momento de realizar la observación. Ello obligó a reflexionar sobre qué ideario trabajan los docentes y qué nivel de compromiso tienen con la institución, y a preguntar por

el papel que asignan las autoridades educativas al proyecto educativo institucional y cómo aseguran su cumplimiento, adecuación y cambio en contextos dinámicos y diferentes.

Observamos que en la propuesta de los docentes se impone la idea acerca de que las áreas específicas (adecuadas) para elaborar estos contenidos son «las ciencias sociales y el derecho». Al mismo tiempo formulan que «la formación ética implica trabajar los valores en distintos momentos de la vida institucional». Y reconocen que «es muy difícil llevar a la práctica estos aspectos en los distintos momentos de la tarea educativa». Habría una oscilación entre la ubicación de lo formativo en un área curricular o en una irradiación transdisciplinaria.

Del proyecto institucional no se infiere mención al «proyecto de área». Hay objetivos claros relacionados en torno de dos principios fundamentales: 1) la relación interdisciplinaria; y 2) la búsqueda y aplicación de nuevas técnicas de aprendizaje. En este último caso, el discurso rescata la importancia de la «interacción docente-alumno» en el proceso de aprendizaje, aunque este rescate sólo se hace desde el enunciado del tema, puesto que está oculto el modo particular de trabajar en forma efectiva esta interacción comunicativa, lo que indica una carencia respecto de la forma en que es posible conducir esta actividad. También en dos casos resultó significativa la selección del sustantivo «aula», definido significativamente como una «comunidad» en la que son necesarias la participación y la «responsabilidad de todos».

A través de las manifestaciones enunciativas, referidas principalmente a los distintos tipos de proyectos, la escuela es presentada con el perfil de un espacio democrático, materializado discursivamente por la enumeración de acciones como las ya mencionadas: «compartir», «elaborar respuestas conjuntas», «participar». Ahora bien, también emerge, en forma más o menos común, la dificultad para evaluar los aspectos formativos en el sentido de contenidos procedimentales y, sobre todo, actitudinales. Esto pone en evidencia la necesidad de trabajar en torno de la temática de la evaluación para no ver reducida la actividad a los contenidos informativos, situación que contradice la transversalidad del eje formativo y que produce un quiebre en la consistencia entre propuesta y práctica educativa.

Otra dificultad que se infiere de ciertas expresiones y de la falta de referencias concretas sobre esta práctica, es el abordaje interdiscipli-

nario. No surgen propuestas de trabajo conjunto; resulta llamativa la falta de referencias al trabajo grupal como uno de los caminos que conducen a la interacción, la solidaridad, el intercambio y el necesario respeto de las posiciones ajenas en relación con la defensa de las propias.

III.1. Los programas

Los programas de la asignatura que anualmente presentan los docentes responden a la estructura prescriptiva formulada en los documentos provinciales y de programas de años anteriores. Presentan hasta una disposición y organización similar y sin cambios entre ellos. Inferimos que el docente presenta el programa como parte de una obligación institucional, omitiendo la relevancia que posee el currículum como construcción social.

Mediante su cuestionamiento y actualización permanente se abre la posibilidad de resignificar la acción pedagógica.

La estructura neutral y su continuidad ponen de manifiesto que los programas, para la institución educativa y en consecuencia para los docentes, no constituyen herramientas para someter a crítica el conocimiento o para interrogarse sobre la legitimidad que lo sustenta. La reflexión constructivista para la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de los programas no emerge como instancia necesaria para recuperar la iniciativa y el protagonismo, y tomar en cuenta condiciones y contextos en los que se produce y reproduce el conocimiento. Ya hemos señalado a los programas como la expresión del «conocimiento oficial», y en consecuencia representan la permanencia histórica de una visión política e ideológica hegemónica sustentada en su formulación, en general sin intervención de la comunidad educativa y en desconocimiento de la necesaria diversidad y contextos en que la acción educativa se desarrolla.

La asignatura es dictada de lunes a viernes, en la extensión horaria de 7.35 a las 17.50, del calendario escolar, lo cual indica la diversidad de cursos observados. Acerca de los diferentes cursos:

- Los adolescentes y jóvenes no son percibidos como sujetos de derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos.

- La concepción de ciudadanía desestima la idea de conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Es decir, está ausente el trabajo desde el enfoque de los derechos para el reconocimiento de los/las alumnos/as como sujetos de derechos y responsabilidades; y la promoción de estrategias que posibilitarían visibilizarse como sujetos constructores de las situaciones que viven (capacidad de poder hacer y corresponsabilidad). De las prácticas de las y los adolescentes y jóvenes no surgen que sean prácticas ciudadanas, como modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad, que implican formas de relación entre sujetos y con el Estado.
- Las estrategias didácticas formuladas condicionan el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, argumentado, ideológico del educando. Más bien se observa la omisión de propuestas didácticas que permitan reconocer y extrapolar a situaciones de la vida cotidiana los contenidos propuestos en los programas de la asignatura. Todo lo cual ocasiona carencia en la comprensión, apropiación e integración de esos contenidos.
- De los programas se infieren acciones que tienden a reproducir los esquemas de silenciamiento sobre la diversidad en las escuelas y las características de identidad de los alumnos según su pertenencia social, económica, étnica, entre otras. Las estrategias docentes omiten formular acciones o actividades extra programáticas, u otras alternativas didácticas que posibiliten a los alumnos actuar en su contexto barrial, escolar o áulico.
- Sobre el modelo de evaluación, en general los docentes señalan que la misma será permanente y continua; sólo en el primer ciclo del CBU un docente hace mención a la evaluación oral y escrita.

III.2. Análisis de la bibliografía de la asignatura

La bibliografía que los docentes indican pertenece a las editoriales Santillana, Aique y Kapelusz, respectivamente.

Un hilo conductor común de los textos analizados es un concepto de ciudadanía que se identifica con el de «argentinidad», e indistintamente, con el de «identidad nacional». Estas nociones remiten claramente a características étnicas y culturales intrínsecas de los sujetos más que a sus facultades políticas. Ser argentino significa, en la retórica «oficial» o hegemónica, ser como «hermanos», hijos de una misma madre: la patria. Desde esta perspectiva, la línea divisoria entre la esfera pública (propriadamente política) y la esfera familiar o privada, viene a borrarse por completo. Al decir de Arendt (1983), se visualiza el conjunto de pueblos y comunidades políticas a imagen de una familia cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional, el conjunto de familias económicamente organizadas en el facsímil de una familia súper humana es lo que se llama «sociedad» y su forma política de organización se califica con el nombre de «nación» (Arendt, 1983: 42).

En los textos la sustitución del espacio público por la «sociedad» también se expresa en la identificación de la noción de ciudadano con la de trabajador. Arendt (1983: 56) expresa que «la nueva esfera social transformó todas las comunidades modernas en sociedades de trabajadores y empleados [...] centrados en una actividad necesaria para mantener la vida». La extensión de la esfera social regida por la lógica del mundo de la necesidad al espacio público, ha significado la destrucción del ciudadano, de la actividad política y del mundo de la libertad, ya que, en términos arendtianos «la política comienza donde se acaba el reino de las necesidades materiales y la violencia física» (1997: 71).

Los libros de texto tienen un papel preponderante en la instrucción impartida en las aulas argentinas. Los docentes son quienes eligen generalmente los textos que utilizarán. Publicados los CBC, los docentes se vieron inmediatamente obligados a adoptarlos, en algunos casos antes de que las provincias hubieran adaptado los contenidos y diseñado los propios, lo cual indica que dicha selección se concreta en función de la cobertura y alineación de los contenidos nacionales. De esta forma los textos se convirtieron en una herramienta central de la implementación del nuevo diseño curricular, mediando entre el mandato político y la enseñanza. Ante el aletargado proceso de diseño curricular provincial, además, los libros de texto funcionaron como guía

de instrucción para los mismos maestros. Mencionamos, además, que durante la década del 90 el Ministerio de Cultura y Educación dejó de supervisarlos y seleccionarlos, y básicamente dejó librada a las editoriales y al mercado su producción. Esta política afectó considerablemente la implementación de los nuevos estándares curriculares.

Todas estas razones hacen de los libros de texto un ámbito excelente para explorar el tipo de ciudadano que se le presenta al educando.

La voluntad del poder político de mantener a la ciudadanía al margen de la toma de decisiones en esa esfera se expresa en el mantenimiento de los actuales textos con la misma perspectiva ideológica del nacionalismo, en la que no prevalece una concepción del ciudadano eminentemente política y una estrategia pedagógica que capacite a los educandos del nivel medio con la construcción de ciudadanía según los parámetros críticos y dialógicos que se han sostenido en este trabajo.

En síntesis, la bibliografía analizada define a la ciudadanía como una condición étnica, natural o biológica, desatendiendo el de estatus legal o político de ese concepto. La diferencia entre una perspectiva inmanente del sujeto (que se funda sobre identidades fijas de los sujetos, como su identidad cultural y étnica) y una perspectiva no inmanente de la ciudadanía, radica en el carácter absoluto de la primera y el carácter contingente y, por lo tanto «negociable», de la segunda. Según este enfoque, el «ciudadano», como sujeto eminentemente político, cuenta solamente con la identidad producida por la ley, por ello lo relevante no es tanto la identidad imaginaria del sujeto en sí mismo, sino el orden simbólico de los derechos de la ciudadanía en los que se inscribe.

En ese sentido, tal como señala Donald (1996: 175): «La democracia no se funda en valores universales y absolutos, sino en la legitimidad del debate acerca de lo que es legítimo y de lo que es ilegítimo, debate por naturaleza cambiante e interminable».

Aunque los textos no puedan ser tomados como «reflejo» de la implementación curricular representan un espacio intermedio entre un aspecto del discurso político (en este caso las aspiraciones del currículo presentado en los CBC) y la práctica en las aulas, lo que eventualmente produce el conocimiento, que puede ser sujeto a evaluación y comparación.

Por ello en el siguiente apartado centramos la discusión en un contexto más amplio, con miras a estimar los contenidos aprendidos. Por lo pronto se ha constatado que la referida bibliografía es con la que cuenta la biblioteca. Ante la pregunta sobre su utilización, se señala que estos libros son escasamente solicitados por los educandos y los docentes.

Notas:

¹ Ramón Bautista Mestre, gobernador de la provincia de Córdoba período 12/07/1995 al 12/07/1999.

² Leyes de la Provincia de Córdoba N° 8835, Carta del Ciudadano; N° 8836, Reinversión del Estado y N° 8837, Incorporación de Capital Privado a los Servicios Públicos.

Capítulo 6

Estudio de casos con observación no participante

En esta etapa, para el estudio de casos en el establecimiento educativo seleccionado se utilizó la técnica de la observación no participante en las diferentes horas y días en que se dicta la asignatura Formación Ética y Ciudadana, en los dos únicos turnos de dictado mañana y tarde. Esto posibilitó una primera mirada sobre la cultura institucional, sobre el discurso y las prácticas, a través de diferentes elementos como las palabras, actos, gestos y trabajos que configuran las relaciones sociales determinantes de condiciones sociales del sujeto.

Durante su desarrollo se prestó atención a las prácticas de los docentes y al discurso a través de las dimensiones mencionadas en el párrafo anterior. Se indagó el tipo de orden simbólico/material que construye la ciudadanía en relación con las características y prácticas a las que van adscribiendo los educandos; sea por la expresión oral en los cuestionarios o entrevistas, por escrito en los cuadernos de los/as alumnos/as, o a través de las conductas en la clase o en el patio.

Siguiendo a Irene Vasilachis, se utilizaron estrategias cualitativas:

a- Observación no participante: implementamos esta observación en el establecimiento, en las diferentes horas y días en que dicta la asignatura Formación Ética y Ciudadana en los turnos mañana y tarde. Elaboramos un registro de observación cuyo objeto fue lograr una visión de la cultura institucional, del discurso educativo y prácticas educativas de los docentes, a través de diferentes elementos tales como las palabras, actos, gestos, etc. Así como los comportamientos, intereses, actitudes, grado de atención e intervención de los estudiantes. Ello

configura las relaciones sociales que determinan las condiciones sociales del sujeto, y permiten reconocer en qué orden simbólico/material se construye la ciudadanía, atento las características y prácticas a las que adscriben los educandos, teniendo en cuenta su conducta en el salón de clase o en el patio.

b- Recurrimos a entrevistas no estructuradas a informantes clave a través de cuestionarios aplicados a docentes y alumnos formulados con el objeto de conocer la articulación de lo analizado con lo que se realiza en la práctica educativa, a la vez que pretendimos recabar información relativa a la relación entre política y práctica educativa, a fin de visualizar la correspondencia que favorece o perturba esta articulación.

Aplicación:

- Para *los estudiantes* se diseñaron dos cuestionarios confeccionados sobre la base de los estándares curriculares y el ideal ciudadano prescrito en normas y documentos analizados. Tuvo como finalidad recoger: 1- Información personal; 2- Información general de la asignatura; 3- Información sobre capacidades ciudadanas. El primer cuestionario fue realizado en cursos seleccionados al azar y por turno, de él participaron 206 (doscientos seis) estudiantes. El segundo cuestionario de mayor especificidad relativa a la asignatura, fue respondido por 68 (sesenta y ocho) estudiantes seleccionados al azar.
- Con *los docentes* tuvo como objetivo recabar información relativa a 1- Formación profesional; 2- Información relativa a la institución; 3- Información relativa a la asignatura FEyC; 4- Información relativa a la práctica docente y su importancia en la construcción de las capacidades ciudadanas. Participaron de él ocho (8) docentes. La participación en los cuestionarios fue de carácter voluntario y anónimo. La aplicación tuvo como objetivo conocer la articulación de lo analizado con lo que se realiza en la práctica educativa de esta materia; para evidenciar la relación entre política y práctica educativa y visualizar la correspondencia de esta articulación.

- *Categorías de análisis:* educación, democracia y ciudadanía, a las que se le agregaron las formuladas en los contenidos del CBU y del CE, como así también las expectativas de logro de cada uno de los ciclos.
- *Unidades de observación:* se recurrió a la utilización de diferentes instrumentos metodológicos para la recolección de la información en el establecimiento educativo, las que serán desarrolladas en los puntos siguientes.

I. Observación institucional

La institución educativa está ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba, departamento Capital, a la cual asisten alumnos de distintos barrios, debido a que la ubicación geográfica cuenta con óptima comunicación a través de medios de transporte, vinculándola con las diversas zonas de la ciudad. Los alumnos, por tanto, carecen del carácter de «vecinos de la escuela».

En cuanto al contexto social y económico de la escuela, los alumnos son hijos de trabajadores municipales, administrativos, cuentapropistas, entre otros; en términos del director «(...) a esta escuela asisten alumnos pertenecientes a clase media baja y clase media empobrecida».

Desde lo cultural se pueden realizar algunas inferencias subjetivas, a partir de observar los comportamientos, el lenguaje de los alumnos, tanto en el recreo como dentro de las aulas. En una primera mirada, se perciben diferencias entre varones y mujeres en referencia al mundo de la vida; es decir, los varones tienen comportamientos acordes a lo esperable para la edad respecto a juegos, comentarios, chistes; las mujeres, en este grupo, perciben y asumen el mundo de la vida con otra mirada, a partir de charlas sobre chicos muestran distanciamiento e intolerancia hacia el varón, desinterés, utilización de un lenguaje irónico hasta por momentos agresivo, un continuo «llamar la atención» en el comportamiento como en el modo de vestir. Percibimos una desvalorización implícita respecto a los parámetros de lo femenino, con una constante referencia a la «sexualidad» y actitud de cierta

duresza frente a lo cotidiano, tal vez propia de sus orígenes socioculturales, sus relaciones familiares.

En diálogo con el director de la escuela, éste comenta acerca de los lineamientos políticos que enmarcan actualmente las prácticas institucionales, y hace referencia a que asumió el cargo en el año 2008, expresando: «hoy la escuela es otra escuela, totalmente distinta a cuando yo llegué... pero los alumnos, las familias son las mismas». Cuando se le pregunta sobre la historia de la institución, sus orígenes y etapas, comenta que en el edificio donde funciona actualmente, hace años funcionaba un centro de asistencia pública, por ello la estructura edilicia no es la más adecuada, aunque se están haciendo refacciones. Un dato significativo es que expresó no conocer mucho respecto a la historia de la escuela, porque no contó con los antecedentes; y que los docentes tienen una antigüedad promedio en el establecimiento de dos años en su mayoría. Otro dato significativo, inferido del diálogo, es que para el director la historia que cuenta es la que comienza con su ingreso al establecimiento. Respecto al proyecto y a las ideas fuerza que animan la institución, surge que el proyecto es el heredado y que no hubo tiempo para formular un nuevo proyecto para la escuela.

De la relación entre alumnos, el director expresó que están trabajando para eliminar las peleas dentro de la escuela, y, si bien existen, ha disminuido el nivel de conflictos, que generalmente vienen originados desde el contexto exterior. En la observación áulica percibo los conflictos entre sexos: los varones subestiman a las chicas, mantienen un discurso «machista»; y las mujeres frente a esto adoptan una conducta por instantes sumisa y por momentos de agresión verbal. Podría pensarse que se relacionan de acuerdo a modelos culturales que tal vez podrían estar de acuerdo con su lugar de origen, de roles de la mujer y del hombre.

La fractura institucional, en términos del director, es el espacio pero, más allá de ser una fractura, puede pensarse también como una pantalla utilizada dado que lo que el espacio fractura es la posibilidad de un control absoluto del funcionamiento de la escuela al estilo «pantóptico».

Los alumnos son adolescentes de clase media baja, su forma de vestir es acorde a la edad; el uso del uniforme es desatendido en todos los casos, y en especial en cursos superiores, donde cada uno viste a su

manera. Las relaciones entre ellos son propias de un determinado modelo cultural, muy frecuentemente se relacionan con golpes, gritos, sea entre varones o entre mujeres. Se observa el uso de un lenguaje escaso; emerge el desinterés en la mayoría por lo que tiene relación con lo educativo propiamente dicho, percepción que comprende el patio y las aulas. Las preocupaciones son las relaciones, y los temas de conversación se limitan a lo extraescolar (novelas y partido de fútbol, principalmente).

Respecto a las características de los docentes y preceptores de la institución, reconocen estos la situación y los aspectos socioculturales que definen a los alumnos. En su mayoría son flexibles ligado a la impotencia; algunos de ellos asumen una actitud más comprometida. Un número significativo de docentes son profesionales de las ciencias sociales; la preocupación que gira en torno a ellos es tratar de lograr que los alumnos se «incentiven con lo educativo» y «escucharlos».

Los puntos de urgencia y preocupación que presenta la institución son la repitencia, la sobre-edad, el ausentismo y la deserción, es decir, problemáticas de aquellos chicos a los que tan solo faltándoles unas materias se ausentan para rendir y no logran obtener el título secundario.

El edificio tiene muchos años, con obras de reparación, en el hall de entrada hay una cartelera con información alusiva a fechas patrias y carteles de programas de prevención. Cuenta con dos plantas y un patio abierto, con galería. Algunos rasgos que me llamaron la atención, en cuanto a su funcionamiento, relativo a la infraestructura y a las condiciones laborales y de trabajo que ésta ofrece:

1°) La dirección está en un espacio un poco escondido, poco funcional, no está visible lo cual impide el control de todos los alumnos en los momentos de recreo.

2°) La sala de profesores es un pasillo, con escasa iluminación, y vinculada por una puerta a la sala de dirección y a la secretaría, en sus paredes hay pegada escasa información para los docentes.

3°) Las aulas desembocan en el patio central; así también la preceptoría, la fotocopidora y el bar. A la izquierda de este patio se ubica la biblioteca, que cuenta con un bibliotecario, siempre están las puertas abiertas y funciona como lugar de encuentro de docentes y preceptores; suele tener algún alumno trabajando. Es destacable que

domina el silencio; la sala está llena de libros, perfectamente ordenados por temática, por materia, en la pared hay un televisor ya instalado, video, equipo de sonido, los mapas y también el material didáctico.

4°) El bar actúa como sala de profesores; en el horario del recreo, todos los profesores se encuentran tomando café, dialogando, tanto los que terminaron de dar su clase como los que están por entrar; es un espacio de encuentro.

Esta etapa nos permitió reconocer déficits de la cultura institucional para promover un proceso de construcción de ciudadanía en que todos los actores del establecimiento intervengan de manera específica en su construcción.

II. Observación áulica

La presencia de la investigadora en las aulas fue recibida con cierto recelo, pero se desarrolló un proceso de creciente comunicación y mutua confianza con el cuerpo docente como para plantear cuestiones de la vida institucional que podrían ser objeto de análisis y reflexión desde una perspectiva ético-cívica. Las conversaciones individuales y con los grupos de docentes permitieron conocer de cerca los puntos de vista y la mirada de cada uno sobre la institución. Todos estos factores permitieron conocer el interés, dificultades y limitaciones de los actores frente a las condiciones que la institución escolar presenta para abordar problemáticas de racionalidad práctica (ético-ciudadanas).

La observación posibilitó indagar sobre el desarrollo de las actividades y prácticas pedagógicas; el paradigma que funda la práctica de los docentes; el clima del aula; las actitudes de docentes y estudiantes; la interrelación entre escuela, comunidad y contexto témporo-espacial.

Observamos:

- 1- El docente ingresa tarde al aula, situación que genera en el alumno movimientos, continuación del recreo en el aula, búsqueda de asiento, peleas entre géneros, burlas.

- 2- El ingreso del docente es visualizado entre los estudiantes de los primeros bancos, los que se ubican en las últimas filas no saben si el docente está presente o no en el aula.
- 3- Para lograr el inicio de las actividades, el docente debe recurrir sistemáticamente a elevar su voz por encima de lo habitual y llamar al orden reiteradamente. A pesar de ello muchos alumnos ignoran su presencia y el inicio de la actividad.
- 4- El tiempo asignado a crear un clima de aprendizaje es complejo, cuando se logra ha insumido aproximadamente 20 minutos. Sin contar las constantes interrupciones que se producen por la indisciplina de los grupos.
- 5- Es llamativo que frente a la indisciplina de los estudiantes, los docentes presenten dos tipos de comportamiento: unos ignoran el problema y desarrollan su tarea sin considerar el clima necesario para producir conocimiento; otros intentan persuadir a los estudiantes de modificar la actitud, haciendo alusión a la importancia del respeto, de aprender, de escucharse.
- 6- Durante la observación, la cual alcanzó un año académico, podemos señalar que la actitud de los primeros (ignorar el problema) se impuso.
- 7- En reiteradas oportunidades se observa que algunos docentes del CBU inician la actividad realizando preguntas a los alumnos sobre el tema que se estaba tratando (en clase anterior), en general, y al no lograr respuesta por parte de los estudiantes, manifiestan desorientación y no cuentan con material de apoyo para proseguir ya con el tema o con una actividad. Algunos intentan salvar la situación consultando las carpetas de los alumnos, entre los cuales muchos no tienen nada sobre el banco. Esta desorientación se observa especialmente en una oportunidad que a continuación se detalla. Un docente del CBU –2º ciclo– había proyectado una película para abordar una problemática. Su transmisión tuvo diferentes interrupciones por falta de tiempo para continuarla, dado que superaba un módulo (más de 80 minutos). Cuando terminó la película en cuestión solicitó las actividades a los alumnos, los cuales no recordaban cuáles eran aduciendo que no se las había dado. Esto genera un inter-

cambio de opiniones entre el docente y los estudiantes que no se resolvió, más aún porque el docente no recordaba el título de la misma, con lo cual los objetivos de utilizar una película para explicitar un contenido de la asignatura se diluyó. El docente decide continuar con otro tema.

- 8- El léxico docente resulta ajeno o desconocido para muchos de los alumnos.
- 9- Ausencia significativa de respuestas cuando el profesor hace preguntas que susciten algún interés al alumno.
- 10- Los estudiantes del CBU trabajan en sus carpetas, tomando nota de lo que expone el docente.
- 11- Los estudiantes del CE trabajan en grupo –no se observa material bibliográfico ni documental de consulta– en escasas oportunidades presentan exposiciones. Sólo un curso del CE expuso trabajos conforme a las consignas –relativas a los derechos humanos– proporcionadas por el docente.
- 12- Carencia de propuestas de actividades curriculares y extracurriculares que resulten del interés del estudiante.
- 13- Lo que acontece extramuros tiene limitado impacto en los estudiantes, en los contactos con la familia (padres, hermanos y, a veces, la familia extendida), la escuela (profesores, currículo intencional y oportunidades de participación), el grupo de pares (en la clase y fuera de ella) y los vecinos (incluyendo organizaciones juveniles extra-áulicas). En el momento de esta observación, el Poder Legislativo estaba tratando la modificación de la Ley de Jubilaciones, Pensiones y Retiros de la provincia, situación que hubiera sido un factor clave para modificar el discurso y situarlo en el contexto social. Más aún cuando las asambleas interferían en el normal desarrollo de actividades escolares por cuanto muchos docentes del establecimiento participaban de las marchas. Sin embargo esta problemática no emergió del discurso docente, actitud que produjo consecuencias: privó a los estudiantes de plantear interrogantes (si los tuviesen), y determinó un ámbito carente de explicitación de un acontecimiento que modificaba derechos ciudadanos.

III. Observación a los docentes

Directores y docentes sostienen un discurso de carácter generalmente expositivo, incluyen tramos narrativos de experiencias de cada escuela; aparecen aspectos que se aproximan a lo marcado por los documentos de la política educativa. Otros se alejan de ellos al estar atravesados por distintos matices de la cultura escolar. La totalidad de discursos se organiza en torno a un tópico común del programa de la asignatura, focalizando temas relacionados con la formación ética y ciudadana.

FEyC está presente en el discurso docente pero sin estar efectivamente instalada en la escuela. Por supuesto, existen una serie de prácticas que inevitablemente transmiten un conjunto de valores, pero sin la preparación del docente (tanto contenidos como estrategias didácticas) ni una sistematicidad de la tarea. De los problemas destacamos la incongruencia entre el decir y el hacer de los docentes o entre lo que intenta transmitir el docente y lo que transmite la institución a través de normas y modos de impartir «justicia».

Aparecen rasgos de impersonalización, marcada por la presencia reiterada del «se»: «se reúnen», «se convoca», «se elige», «se analizan los conflictos», «se establecen las pautas», «se propone»; en una actitud de separación del sujeto enunciativo que se coloca en la posición de observador de las acciones del conjunto institucional. Su conformación se logra mediante la intertextualidad de palabras y expresiones presentes en los documentos, que legitiman su posición frente al tema en cuestión. No se puso en evidencia la necesidad de trabajar en distintas áreas con los mecanismos del discurso argumentativo. El desarrollo de la ciudadanía es escaso; en consecuencia su origen, sentido, importancia, modos de adquisición, tipos, no comprenden tópico específicamente desarrollado. Tampoco desarrollan contenidos actitudinales. Sólo en algunos docentes apareció la referencia a la necesidad de «enseñarle a los alumnos a fundamentar sus actos y sus elecciones», rescatando el valor de la interacción comunicativa y la necesidad de adquirir y ejercitar las técnicas de la argumentación.

El lexema «respeto» actúa como resorte organizativo del avance de la información, abre el camino hacia una nueva preocupación en la formación del ser humano tal como el cuidado y preservación del entorno. Aparece orientado a «velar por la buena convivencia». Ellos plan-

tean el tema de la formación ética unido a propuestas de poner límites y a establecer pautas de control. Estos aspectos se presentan, además, como requerimiento de docentes y alumnos. Existen escasas referencias a la promoción de herramientas para tematizar la «moralidad», reflexionar acerca de principios que puedan guiar la «acción individual», o analizar los «fundamentos de opciones elegidas o consecuencias que se deriven». En la mayoría, el sentido de lo que llamamos «la clase» parece haberse construido en situaciones comunicativas que devienen de una compleja trama de reproducciones de prácticas y representaciones; pareciera naturalizado que en el aula debe haber el lugar para alguien que hable (o intente hablar, según vimos) y también el lugar para quien escucha (o de quien se espera escuche).

El giro «crisis de la sociedad actual» impregna el discurso docente. Esta crisis tiene, al menos, dos sentidos para ellos: una mayoría, refiere al debilitamiento de ciertos valores como amistad, familia, solidaridad, y adjudican este debilitamiento al auge del individualismo, del «sálvese quien pueda»; otros pocos, refieren a crisis institucional del país, a falta de justicia, a desigual distribución de la riqueza, a incumplimiento de derechos básicos como salud o vivienda digna.

El profesor es un ser dotado de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante y dominado, es también, toda instancia educativa que realiza un trabajo pedagógico. Este debe entenderse como el trabajo propio de inculcación progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación larga y duradera a través de la escuela.

Observamos ruptura:

- Entre los propósitos formulados por la legislación educativa y su efectivo logro; la que existe entre las expectativas de logro de la FEyC que la escuela expresa y aquellas prácticas para favorecerlo. Los postulados de la LFE asignan al sistema educativo la responsabilidad de servir a la formación integral de las personas, guiada «por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia» (1993: Art. 6). La legislación provincial enuncia que se ha de «contribuir a formar personas íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y dere-

chos» y propicia «la participación como garantía de una educación auténticamente democrática».

- Respecto a la constitución de alumnos como sujetos autónomos, cuando refiere a educación moral, la escuela lo hace en términos de formación en valores, y entiende que debe gestionar a partir de la transmisión de valores y normas, presentando modelos cuya asunción considera deseable por parte de los alumnos. Pero no existe el espacio para la reflexión acerca de su origen, sentido, importancia individual y social, finalidad, etc.
- Entre propósitos y acciones tendientes a su concreción, mediada en la mayoría de los casos por un desconocer el cómo y, sin duda, una de las bases sobre las que asienta es la ausencia de espacios en los que los alumnos sean protagonistas del proceso. Resulta llamativo que en varios discursos se plantee el tema de la formación ética unido a propuestas de poner límites y a establecer pautas de control. Aspectos presentados, además, como un requerimiento marcado por docentes y alumnos. «Límite» y «control» tienen el alcance de prohibición. La formación en valores, la educación en democracia, educación para la convivencia, están presentes en la planificación pero no en el aula.

Con relación a la personalidad moral, una mayoría sostiene que se forma a partir de la internalización de valores, normas y modelos; otros, que la personalidad moral se desarrolla en un proceso de autoconstrucción del sujeto en el que intervienen tanto la interacción como el desarrollo cognitivo. Es de señalar que el abordaje de la personalidad moral no constituye un eje integrador en la práctica, en definitiva, se entrelaza con la escasa presencia explicativa de los valores.

Se observa déficit en el desarrollo de los contenidos, lo que obstaculiza el desarrollo de capacidades ciudadanas; ausencia de articulación e integración horizontal y vertical, así como transversal de los contenidos y su necesaria redimensión, a partir de las condiciones culturales de los distintos contextos y de los niveles de desarrollo moral y cognitivo de los alumnos destinatarios. Lo cual impide el desarrollo de:

- Autoconocimiento, autorregulación, autoestima, lo que repercute en la capacidad de conocerse a sí mismo, definir su escala

de valores, adoptar de manera autónoma las normas que regulan su vida y establecer mecanismos de autocontrol. El trabajo con los otros carece de metodología o enfoque socioafectivo, desde el cual se pretenda combinar la información con la vivencia personal para generar una actitud de aprecio. Se observa ausencia de una perspectiva social y búsqueda del bien común. Conocimiento del país y su entorno social y político, identificación de las identidades colectivas y sus procesos de construcción, recuperación de la propia experiencia y sentido de familia, grupo y comunidad; apropiación de una concepción significativa, personal y grupal del país y construcción del compromiso con el país. Esta competencia incluye la realización de prácticas que lleven al sujeto a interesarse en la atención de los problemas vinculados con el bien común, entendido como un medio también para la mejora personal/individual.

- Así también, respeto por la diversidad. Reconocimiento, valoración y respeto de todas las formas de diversidad; tomar en cuenta a los otros, sus puntos de vista y sus formas de vida y fortalecer actitudes y valores de tolerancia y lucha contra la discriminación por razones de género, edad, ideas, religión, origen étnico, condición social o económica.
- Conocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos. Comprensión de derechos y mecanismos legales con los que cuenta cada persona para exigir su respeto, aprender a identificar las situaciones en las cuales se viola algún derecho y desarrollar las habilidades necesarias para denunciar los abusos y el incumplimiento de los mismos.
- Manejo para la resolución de conflictos. Entendimiento, comprensión y aplicación de habilidades y actitudes congruentes para resolver de manera no violenta conflictos interpersonales cotidianos y proyectar el manejo de los conflictos sociales que ocurren en distintas escalas (local, nacional e internacional), con base en procedimientos legales y legítimos.
- Convivencia democrática. Capacidad para identificar, comprender y llevar a la práctica vivencial y cotidiana un comportamiento congruente con el conjunto de valores y disposiciones

éticas que constituyen una forma específica de convivencia democrática.

- Toma de decisiones personales, desde las más elementales, con base en el ejercicio responsable e informado ante los dilemas de la vida diaria y los que están en el proyecto personal, familiar y social de vida.
- Participación democrática. Desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades que permitan al sujeto involucrarse en las decisiones sobre asuntos públicos que le conciernen y en las acciones tendientes a mejorar su entorno.
- Participación en procesos electorales y de consulta democrática. El conocimiento de los derechos políticos, la comprensión de los procesos electorales y el desarrollo de habilidades para elegir, tomar decisiones y expresar su opinión mediante los mecanismos de consulta pública.
- Comprensión crítica. Desarrollo de las habilidades necesarias para analizar y comprender cómo algunas prácticas dañan al ambiente; adquisición y ejercicio de habilidades para la participación de las personas en la mejora del entorno social.
- Respeto y valoración de la justicia y legalidad. Adquisición y construcción del sentido de respeto práctico y cotidiano de los valores de justicia y legalidad, el compromiso con las leyes y la aplicación de la justicia, conocimiento de las leyes e instituciones que protegen a los ciudadanos y las propiedades, y dificultades de la vida social en un Estado de Derecho.
- Comprensión de la democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Comprensión y valoración de las características, principios y cualidades de la democracia frente a otras formas de gobierno.
- Ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder. Comprensión de los distintos tipos de autoridad democrática y conocimiento de cómo está organizado el gobierno, las funciones y limitaciones de las autoridades así como la característica del mandato. Desarrollo de valores, la rendición de cuentas.

La observación pone de manifiesto la escasa significancia que revisten los contenidos actitudinales y procedimentales, con el escaso espacio asignado al desarrollo de la personalidad moral de los estudiantes.

Con relación al respeto, de permanente alusión, es reivindicado como valor orientador en las relaciones del aula. A pesar de ello, al no tematizarse su nexos con el reconocimiento del lugar de un otro con iguales derechos, se dificulta pueda desarrollar autonomía, entendida como la aplicación didáctica del enfoque de educación ciudadana que se sustenta en el desarrollo autónomo del juicio moral, a través de procesos reflexivos que propician en las personas la toma de conciencia y la responsabilidad frente a aquello que valoran, aceptan o piensan.

Durante la investigación, observamos escasos espacios áulicos que permitan dotar de estrategias para que los estudiantes asuman y justifiquen situaciones en las que el dilema moral atraviese el discurso, la práctica y actividades propuestas por el docente. No aplican técnicas o estrategias que remitan al encuentro personal de la construcción de conocimiento, con situaciones hipotéticas que permitan desarrollar argumentación, justificación, crítica fundada, opciones para superar el conflicto, la posibilidad para construir consensos, entre otros.

La enseñanza con enfoques conductivistas obstaculiza los mecanismos para el desarrollo del discurso argumentativo; el diálogo, como mecanismo de negociación no está presente en el trabajo áulico ni en el discurso. Algunos docentes refieren la necesidad de «enseñarles a fundamentar sus actos y sus elecciones», rescatando el valor de la interacción comunicativa y la necesidad de adquirir y ejercitar las técnicas propias de la argumentación.

Las prácticas utilizadas dificultan a los alumnos el desarrollo de capacidades que permitirían abandonar el rol de meros receptores del discurso docente. Algunas veces mediadas por representaciones respecto de la sociedad en general, como lo da el ejemplo: «[...] pareciera que en la sociedad se han perdido mucho los valores...»; o, en el caso de representaciones acerca de los jóvenes que son la expresión de los que el imaginario de la época ha construido sobre el colectivo juvenil. Surgen prácticas resistentes a implementar un modelo comunicacional; las expresiones más vertidas «son indiferentes», «no les interesa

nada», «todo les da lo mismo», «no pueden actuar con responsabilidad», «los jóvenes no participan en la toma de decisiones institucionales por su apatía e indiferencia y su carencia de voluntad para el esfuerzo...», «es imposible trabajar, nadie escucha a nadie...».

«Las reglas de convivencia las impone la dirección... y nosotros como docentes nos guste o no debemos obedecerlas... y Uds. los alumnos también». De esta referencia surge la escasa valoración en la construcción social de la convivencia, de su alcance e importancia. La mayoría de los profesores al finalizar la clase me señalan la carencia de diálogo; en algunos casos, manifiestan la emergencia de la agresividad como elemento constitutivo de esta situación que no pueden resolver.

Las prácticas de los docentes se desarrollan entre dos teorías: la conductivista, utilizada de manera predominante, y la constructivista empleada para el trabajo de los alumnos en grupo.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva la utilización de diferentes teorías de aprendizaje, resulta complejo revertir la pasividad del alumno al no intervenir su «voz», cuando no se le percibe como parte del proceso del aprendizaje.

Con relación a la ciudadanía y su construcción, priorizan la transmisión de valores y normas jurídicas. Se ha despojado de interconexión con otras asignaturas o con las experiencias de los estudiantes a partir de prácticas en las que ellos puedan ser actores. En el primer año del Ciclo de Especialización, hacen referencia limitada a los derechos conforme el orden constitucional.

Durante la observación realizada, las estrategias pedagógicas relativas o necesarias para la construcción de ciudadanía presentan posiciones de compleja comprensión y apropiación en y para los educandos. Las dimensiones de sujetos con titularidad de derechos y capacidad real para su ejercicio no surgen explícitamente. Sí se observa el carácter juricista o de preeminencia juricista de ciudadanía, sustentado en la condición de ser miembro de un Estado nación.

Observamos escasa referencia a los valores libertad, justicia e igualdad, fundamento de los regímenes republicanos y de las democracias modernas.

El tratamiento sobre la democracia y el Estado de derecho es exiguo. Cuando se hace mención a ella, se sustenta en un enfoque de carácter procedimental y electoralista, dejándose de abordar las dimen-

siones relativas a la inclusión y la universalidad que caracteriza a la democracia, como así también la referencia a un sistema jurídico que permita y defienda los derechos democráticos y las libertades, o la sumisión de todos los poderes a la limitación de otro poderes.

Quienes refirieron la necesidad de construir una escuela democrática, señalaron «(que) se pierde mucho tiempo debatiendo... organizando todo de nuevo... a veces hace que en la mitad del camino los alumnos se cansen, se agobien de discutir...»; «hace perder el objetivo de incorporar saber»; «la escuela democrática se puede desvirtuar y terminar en una escuela de debates interminables...». Para la mayoría, enunciar es sinónimo de «crear espacios para expresarse libremente y ensayar actividades» (el voto, las elecciones fundamentadas, de sugerencias, de críticas reflexivas); para otros, sugiere «establecer límites y controles» que muchas veces giran en torno a tomar conciencia de ciertas prohibiciones.

Las relaciones y acciones de educandos y educadores en el ámbito de la escuela que permitan una determinada lectura del mundo, enmarcada en el contexto histórico, social, político y cultural en el cual están inscritas, está ausente en la práctica de los docentes quienes no dimensionan que el conocimiento es una construcción y que la educación nunca es neutral.

IV. Observación a los estudiantes

La constante es la incomprensión del sentido que tiene la asignatura. Entiendo deviene de una práctica docente que no dimensiona la ciudadanía, su construcción y la importancia que para una sociedad democrática conlleva la formación de capacidades ciudadanas por la institución educativa. El énfasis lo coloca en situaciones derivadas del clima áulico tal como:

[...] todos los profes se quejan de que no pueden dar clase, que no pueden avanzar con su programa [...] los compañeros se quejaban y salían descompuestos porque no soportaban toda la mañana en medio de tanto griterío, con tanta incomunicación, [...] yo de pronto entraba y había una alteración [...]

discutieron hasta tirándose cosas entre ellos... también discuten y se enfrentan con el profesor...». (Estudiantes)

En su gran mayoría, se expresan con vehemencia sobre la ausencia de condiciones que admiten deberían estar presentes en la vida del hombre, y de actos que parecen negar la naturaleza humana: respeto, consideración del otro, responsabilidad y compromiso. Denuncian asimismo las actitudes individualistas y egoístas. El reclamo por la dignidad se presenta aunque puntualmente en la expresión de solo uno de ellos, cuando describe las condiciones en que se desarrollan algunas campañas políticas en los barrios más pobres.

La ruptura entre la propuesta normativa e implementación áulica genera en el alumno desorientación. Ello me sugiere un contraste entre expresiones de los jóvenes con las representaciones que de ellos tienen algunos docentes; la modalidad en que estos docentes representan el vínculo en el aula quizá nos ayude a interpretar la brecha generada entre uno y otro.

Las actitudes que mencionan con mayor frecuencia en su crítica a la realidad: cansancio, falta de reacción, falta de diálogo y acuerdo, falta de participación y unión en las luchas, falta de responsabilidad y compromiso; individualismo y egoísmo, falta de respeto y consideración del otro. En ocasiones puntuales, la crítica se dirige a las condiciones referidas a la autonomía, el pensamiento autónomo; a mi entender, ello es la resultante de condiciones estructurales y funcionales del sistema.

Con relación al *respeto*, considera una mayoría que libertad y decisión son vulneradas; también la posibilidad de expresión, en tanto temáticas como pobreza y marginación no son consideradas por el tratamiento conjunto. Otros pocos (a los que observo por sus rasgos físicos pertenecen a comunidades extranjeras) llaman la atención acerca de las burlas a las que son sometidos, de lo cual infero segregación y exclusión.

Los estudiantes con frecuencia reclaman el tratamiento por cuestiones relativas a la corrupción y a la desprotección ante la aplicación de leyes, particularmente refieren las prácticas de la institución policial; en los casos de adolescentes provenientes de familias con bajos ingresos o de familias extranjeras, estos reclamos se muestran relacio-

nados con la discriminación. Las menciones acerca de sentimientos, actitudes y conductas que consideran negativos, aún cuando no logren reflexionarlas, son las utilizadas con mayor frecuencia en el contexto de las categorías formuladas.

Denuncian la falta de acceso al conocimiento y la educación, en su mayoría de alumnos; tampoco evidencian el para qué les sirve el conocimiento. Las mismas categorías a las que refieren en su diagnóstico de «sociedad actual», aparecen cuando imaginan una «sociedad distinta».

Para ellos constituyen los males de la sociedad actual: la ausencia de diálogo y acuerdos, de participación conjunta. Enuncian falta de oportunidades; y en su mayoría, la señalan como falta de justicia.

Los jóvenes y los adolescentes reconocen a la ciudadanía como un concepto ligado a la ciudad; en consecuencia tienen escasa comprensión y apropiación de que ellos son sujetos con titularidad de derechos y capacidad real para su ejercicio; seguramente dado el carácter con el cual se desarrolla la práctica docente en la que domina la concepción juricista de la ciudadanía sustentado en la condición de ser miembro de un Estado nación, como ya dijimos.

La democracia escasamente trabajada en la práctica docente, lleva a que los estudiantes no se interesen por ella, desconociendo su sentido, importancia y reconociéndose como actores de la misma.

La ausencia de un Centro de Estudiantes no facilita la construcción de una escuela democrática.

IV.1. Cuestionario a estudiantes N° 1 - Información personal

El cuestionario para los estudiantes se confeccionó sobre la base de los estándares curriculares y el ideal ciudadano prescripto en normas y documentos analizados en la fase primera. Tuvo como finalidad recoger: 1- Información personal; 2- Información general de la asignatura; 3- Información sobre capacidades ciudadanas.

La *Información personal* centrada en el sujeto alumno/a, permite observar niveles de reconocimiento, identificación, argumentación, espíritu crítico, atento los contenidos de la asignatura FEyC; y sobre

otros modos de conocer e informarse de estos contenidos. El tiempo asignado fue de un módulo de 80 minutos.

| INFORMACIÓN PERSONAL | |
|--|---|
| Intereses personales y tiempo dedicado a ellos | Los jóvenes disponen de 32 horas (promedio) semanales para ocio y diversión: más de cuatro horas y media por día. Ante opciones múltiples, ocupan el tiempo libre fundamentalmente en reuniones con amigos 52%; el 48% restante (en orden decreciente) escuchan música solos; TV; deportes; ir a bailar o fiestas; ver películas; conciertos o recitales; estudiar. Sólo el 8% manifiesta asistir a la escuela por placer; más de un 50% se queja de los profesores y directivos de la escuela. |
| Estructura familiar | Una alta proporción permanece en los hogares con su familia de origen; más de lo que quisieran. Alto número de hogares a cargo de madres solas. |
| Estado civil | Gran mayoría de jóvenes solteros/as; 86% declara pareja estable. El porcentaje de mujeres solteras es menor al de hombres solteros; de las causas, se identifica la tendencia a juntarse o casarse con hombres de edad mayor que ellas. |
| Dicen de los adultos | Más del 70% manifiesta dificultades para expresar sus opiniones; particularmente, manifiestan difícil ser escuchados por los docentes. |
| Violencia | Denuncian sometimiento diario a conductas agresivas o violentas en el hogar. |
| Piensen la escuela | Un gran porcentaje señala que son instituciones fundamentales; otros, dicen que no sirven para nada. El estudio no figura entre sus prioridades. |
| Sentimiento de contención y protección | Ante la pregunta si se siente seguro en el lugar donde vive, 73% se siente poco o nada seguro. |
| Felicidad | 58% manifestó sentimientos de mucha infelicidad; 22% a veces son infelices; 20% no cree en la felicidad. |

| | |
|----------------------|---|
| Cuidado de la salud | La mayoría no realiza prácticas saludables: poca actividad física y se inician en el consumo de sustancias –alcohol 65% y tabaco 72%– a edades tempranas. La iniciación en el consumo de cáñamo o de cocaína, se da en edades menores a los 17 años; alcohol y tabaco a los 15 años. Alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, serían las sustancias más consumidas. Baja incidencia de realización test HIV: sólo 50% de los jóvenes ha hecho controles alguna vez. El 84% comienza su vida sexual entre los 13 y los 18 años. Hacen uso extendido de métodos anticonceptivos el 84%; especialmente de preservativo masculino el 81%. |
| Deseos cuando crezca | Respuesta muy variada. Cada diez estudiantes, siete esperaban terminar el secundario y continuar una carrera. |
| Libros en casa | Sólo el 7% señala que en su casa hay libros. |

Tendiente a conocer las variables relativas a los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que internalizan de la asignatura. El tiempo asignado a este segundo cuestionario fue de 160 minutos, lo cual requirió concretarlo en dos encuentros. En treinta y seis (36) preguntas tratamos de recopilar información sobre conocimiento, habilidades y actitudes, que enfocaban comprensión analítica de los contenidos, como son: el concepto de «ciudadano», el papel del ciudadano, nociones sobre «leyes», «derechos humanos», «partidos políticos y elecciones», sobre las funciones de los poderes; el sentido de la Constitución, entre otras.

La recolección de información se centró en el sujeto alumno/a como miembro de un grupo, de una comunidad, de un contexto histórico, espacial y regional, a tal fin su objeto fue indagar aspectos relativos a la comprensión, sentido de la pertenencia, valores que fundan sus decisiones y acciones, relevancia que asigna al respeto del otro, a la solidaridad, justicia, libertad, derecho, norma, etc. Asimismo se indagaron sobre actitudes hacia la participación, la toma de decisiones de otros, interés en participar, actitud frente la elección de gobernantes, la vida democrática, libertad y observancia y respeto por los derechos, manera en que enfrenta situaciones de conflicto y cómo los resuelve.

Se elaboraron proposiciones y preguntas, con opciones, entre las cuales una se consideraba «verdadera»; en otros casos estaban abiertas solicitándose fundar la respuesta. Algunas estaban propuestas a fines de distinguir entre opiniones, entre hechos históricos, y personas públicas.

IV.2. Cuestionario a estudiantes N° 2 - Información de la asignatura

Categorías de análisis. Ciudadanía; democracia; también las formuladas en los contenidos y en la expectativas de logro: Constitución Nacional y Provincial, organización estatal; diferenciación entre Estado de facto y Estado de derecho; derechos, derechos del niño y del adolescente y derechos humanos; valores, intereses y formas de participación, valores priorizados; intereses hacia hechos histórico-políticos; confianza en gobernantes; perspectivas y esperanzas ante el futuro; importancia asignada a la escuela, a la asignatura Formación Ética y Ciudadana.

Ciudadanía

Qué es ciudadanía. Respuesta polivalente. Un grupo mayoritario no contesta; otro grupo, señala que son «las personas que viven en la ciudad»; para una minoría, «los que nacen en lugar determinado».

Consideración de sí mismo. La mayoría se reconoce como muy buen ciudadano, pero no fundan la respuesta; sólo algunos señalan que lo son por respetar las leyes.

Cómo se adquiere la ciudadanía. Respuestas polivalentes. La mayoría, no sabe; otros, al «nacimiento»; tercer grupo, «cuando votan».

Obligaciones del ciudadano. Respuestas diversas. Los estudiantes del primer ciclo CBU señalaron no saber; los del segundo ciclo CBU, en primer término respetar las leyes, a los adultos, estudiar; los del tercer ciclo CBU, creían que era votar y cumplir con las leyes; estudiantes del primer ciclo del CE, por su orden: votar, casarse, trabajar, obedecer las leyes.

Edad que posibilita votar. 46% señaló a los 21 años; 38% a los 18 años; y el 16% restante se divide entre «no sabe» y «no contesta».

A quiénes puede elegir. 30% «no sabe»; 25% dijo a presidente, gobernador y a intendente; 15% «a todos», sin especificar qué refiere; 18% «a los miembros de todos los poderes del Estado»; y un 12% a «miembros del Poder Ejecutivo y Legislativo».

Condiciones de la persona para votar. 60% no contestó; 24% restante dijo «los que viven en un país»; y un 16% «los ciudadanos a partir de los 21 años».

Constitución Nacional y Provincial

Conocimiento de la Constitución Nacional. 75% no la conoce; 18% indicó conocerla, pero que «no la recuerda», 7% que «algo vio en Historia Argentina pero no en Formación Ética y Ciudadanía».

Conocimiento Constitución Provincial. 90% nunca vio la Constitución de la Provincia; un 10% sabe que existe pero no la conoce.

Conocimiento sobre la organización estatal argentina

Caracterización del Estado Argentino. 70% no contesta; 25% señala «democrático»; 15% «cree que es una República».

Por qué Argentina es República. 60% no responde; 20% señala «porque existe un presidente que elige el pueblo»; 13% «porque existe división de poderes»; 7% «Argentina no es una República».

Descripción del sistema federal. 80% no contestó; 5% porque «existe una Constitución que así lo establece»; un 15% señala «razones históricas».

Significado ante la afirmación «Argentina tiene un sistema representativo». 58% responde no saber; 25% no entiende la palabra representativo; 9% señala «porque hay elecciones»; 8% porque «el pueblo elige a sus gobernantes».

Conocimiento de derechos del niño, adolescentes y derechos humanos en general

Expresan tener «escasa o poca información». Sobre los Derechos del Niño y Adolescente: para muchos suenan lindo pero no se aplican. Expresan (que) los derechos humanos no son para todos, sino para ricos.

Diferenciación entre Estado de facto y Estado de derecho

80% no responde; 10% «cuando rigen las leyes»; el resto no sabe.

| Valores priorizados |
|---|
| <p><i>Valores priorizados.</i> Libertad, justicia, igualdad, honestidad, solidaridad, diálogo.</p> <p><i>Responsabilidad y éxito.</i> Manifiestan que los adultos (contexto familiar/escolar) no ofrecen espacio para dialogar ni para decir lo que piensan.</p> <p><i>Cómo y cuándo practican valores.</i> Respuestas ambivalentes; a excepción del valor «libertad», que reclaman para ellos. No mencionan circunstancias en las que les aplican.</p> |
| Intereses y formas de participación |
| <p><i>Participación en actividades de desarrollo profesional, entrenamiento en una disciplina relacionada con formación cívica.</i> 66% no participa de estas actividades; el 34% restante participa en equipos deportivos, y otros en la parroquia barrial.</p> <p><i>Participación social.</i> Sólo un 14% participa en alguna organización social. Razones más invocadas para este déficit son la falta de tiempo el 34%; desconocimiento 26%; falta de interés 25%.</p> <p><i>Deseos de participar en partido político.</i> Primer año, no contesta; en cambio los alumnos de los otros cursos, en especial el primer curso del CE, un 46% está «en desacuerdo»; 38% «de acuerdo»; el 22% restante «totalmente de acuerdo».</p> |
| Conocimientos e interés por cuestiones histórico-políticas |
| <p><i>Conocimiento e interés por la política.</i> Prácticamente nula en los primeros años, se incrementa escasamente en el primer curso del CE.</p> <p><i>Identificación de algún líder.</i> 70% no identifica los nombres de representantes históricos, culturales ni políticos; el 30% identificó solamente a personajes de deportes, la música o películas.</p> <p><i>Nombre del presidente, gobernador e intendente.</i> Respuestas polivalentes; 47% no reconoce el nombre del gobernador; 23% confundió el nombre del intendente; 40% señala el apellido Kirchner, pero desconocen si es «Carlos» o «Cristina». Ante un listado de fechas significativas de la historia argentina no hubo respuesta alguna.</p> |

| |
|---|
| Confianza en los gobernantes y en el futuro de la provincia |
| <p><i>Grado de confianza en gobernantes.</i> Un tercio de los estudiantes manifiesta «desconfianza» y marcado pesimismo; sólo el 33% considera que estará mejor.</p> |
| Si tuviera la oportunidad de pedir a los gobernantes ¿qué pediría? |
| <p>En general piden siguiendo este orden de preferencias: (que) cumplan lo que prometen, ayuden a los pobres, creen fuentes de trabajo, se preocupen más por la juventud y el país; sólo tres alumnos optan por «solucionen los problemas de educación».</p> |
| Escuela y Formación Ética y Ciudadana |
| <p><i>Sobre la asignatura FEyC.</i> No sabe para qué sirve el 88%; cree que sirve para enseñar las leyes el 7%; cree que sirve para pasar el tiempo el 5%.</p> <p><i>Qué creen aporta la escuela al aprendizaje de virtudes solidarias o cívicas.</i> Responden mayoritariamente, la «protección del ambiente» y «cooperación con otros estudiantes»; un pequeño grupo señala a «la solución de problemas de la comunidad», «patriotismo»; «comprensión de la importancia de las elecciones».</p> <p><i>Cómo la escuela interviene en la formación de ciudadanos.</i> 46% manifiesta que de ese tema «no se habla en la escuela»; el 22% «no sabe»; el 32% que «la escuela no les educa para vivir en sociedad», «los contenidos no sirven» y «a los docentes no les interesa enseñar estos temas».</p> <p><i>Qué deberían aprender los estudiantes para llegar a ser buenos ciudadanos.</i> Primer curso del CBU no supo contestar. Segundo curso CBU, señalaron a obedecer la ley y trabajar duro. Tercer curso CBU, a participar en una protesta pacífica contra las leyes injustas; saber la historia del país; tomar parte en actividades que defiendan derechos humanos. Tomar parte en actividades para proteger el medio ambiente. Los estudiantes del primer curso del CE: un 30% señaló obedecer la ley; un 10% votar en cada elección; un 20% trabajar duro. El 40% restante señaló participar en una protesta pacífica contra las leyes que se consideran injustas; saber la historia del país.</p> |

Cuestionario a estudiantes N° 2 - Información de la asignatura

Se realiza en un universo de 68 alumnos seleccionados al azar; el tiempo asignado es de dos módulos de 80 minutos. El desarrollo del presente tendrá en cuenta las principales cuestiones relevadas.

| | |
|---|---|
| ¿Qué debe comprender la Educación para la ciudadanía, en la Escuela? | Muchos le consideran asignatura «de relleno». Minoritariamente, la consideran responsabilidad importante de las escuelas la preparación de los futuros ciudadanos. |
| ¿Cree que existe acuerdo sobre qué es prioritario en la educación cívica en la escuela? | Gran mayoría no sabe; los de CE señalan que el conocimiento sobre la política constituye un foco de interés. |
| ¿Qué contienen los programas de educación cívica? ¿Qué principios rigen la materia? | Entienden debería ser más participativa; estar relacionada con la vida de la escuela y la comunidad. El aula: señalada como espacio autoritario. |
| ¿Cree que la educación se ocupa del desarrollo del civismo en los estudiantes? | Complejidad en este aspecto; muchos estudiantes no logran comprender qué es un ciudadano. Se infiere que los docentes presentan los temas de modo acrítico y abstracto. Repiten el discurso docente y no permite internalizar, situar el conocimiento en la realidad vivida. Algunos estudiantes hasta señalan «ni los docentes creen en lo que quieren enseñar...» |
| ¿Qué entienden por ciudadanía y con qué se relaciona? | Desarrollan sus propias ideas acerca del sistema político, la sociedad, y ciudadanía. Los de CE, observo ruptura entre conceptos fomentados y creencias. |
| ¿Cree que la preparación escolar les estimula a participar en «lo político» o en la sociedad? | Algunos docentes intentan que los estudiantes se interesen por la política y presten importancia a la participación; sin embargo, los estudiantes manifiestan no saber cómo participar ni el objetivo de participar. |

| | |
|--|--|
| <p>¿Existen roles o papeles fijos en el escenario político?</p> | <p>La información recopilada indica que la mayoría de los estudiantes no objetiva a los problemas de género como centrales; algunos sí refirieron a la pequeña proporción de mujeres que ocupan cargos políticos como un problema, y que en Córdoba la mayoría son esposas e hijas de los políticos.</p> |
| <p>¿Cómo dan los profesores la materia? ¿Qué prácticas prefiere Ud. en el aula?</p> | <p>Surge que <i>no estimulan</i> la discusión, la controversia y la resolución del conflicto. Los estudiantes esperan desarrollen más los contenidos actitudinales y procedimentales, no solamente los objetivos cognitivos que aducen «repiten como loros».</p> |
| <p>¿Le parece que su profesor trata adecuadamente los temas de educación cívica?</p> | <p>Expresan (que) «muchos profesores no están preparados para enseñar la materia»; «muchos se han preparado para enseñar otra materia»; en algunos casos dicen «no enseñan».</p> |
| <p>¿La escuela, cree que favorece o impide su participación en actividades escolares y en la sociedad?</p> | <p>Las oportunidades que ofrecen las escuelas para la participación, el autogobierno y el respeto por los derechos: para la mayoría de los estudiantes la escuela no crea espacios de participación.</p> |

IV.3. Consideraciones sobre los estudiantes

| |
|--|
| <p>1- Desconocen por qué y cómo se es ciudadano; conocimientos superficiales que les incapacita para formular objeciones o críticas a conocimientos.</p> |
| <p>2- Carecen de espacios de participación institucional, no tienen Centro de Estudiantes.</p> |
| <p>3- La mayoría impedida para explicar qué es FEyC, desconocen para qué sirve.</p> |

| |
|---|
| 4- Manifiestan escaso interés por la política; expresan que los políticos sólo quieren el poder para «robar». Señalan expresamente que de ser políticos «harían lo mismo... total no van presos». |
| 5- Reconocen conceptos de Estado, Provincia, Municipio, Democracia, Constitución, Leyes, Valores, Justicia, de modo mecánico y memorista. |
| 6- Sienten que los adultos no se interesan por ellos, no encuentran diálogo. |
| 7- Critican en general a los docentes; señalan «sólo nos gritan», «no saben enseñar», «son aburridos». Algunos obligan a escribir textos completos (desde el pizarrón escritos por el profesor) y sin analizar. |
| 8- Gran mayoría de los alumnos asocia ejercicio de la ciudadanía, exclusivamente, a la participación en elecciones y el voto. |
| 9- Prima la desconfianza en el gobierno; y escepticismo respecto al sistema político. |
| 10- Incorporan el estudio de los derechos humanos desde una perspectiva histórica y memorística. |
| 11- Dudan que la escuela les ayude en la construcción de las capacidades ciudadanas. |

Las respuestas de los estudiantes evidencian la ausencia de espacios institucionales que redimensionen el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del supuesto de que en este proceso los estudiantes no sean considerados sujetos pasivos receptores de información. De acuerdo con la observación y el análisis se pone de manifiesto que la forma de aprender la asignatura cívica se debate entre dos tensiones: las que ésta expresa en los contenidos y lo que acontece en la práctica. El primero pone su acento en las formas participativas y en la práctica promueve la apatía y la pasividad.

El tipo de práctica utilizada por el docente genera la imagen de un estudiante poco interesado por su país, por la participación política y por las causas sociales. Si se conjugan estas respuestas con las actitudes de los docentes y con lo que ellos enseñan, se obtiene el cuadro de una práctica educativa que invisibiliza la ciudadanía y minimiza a la democracia. Frente a los resultados obtenidos, puede deducirse que la asignatura Formación Ética y Ciudadana está dominada por las metodologías de enseñanza tradicionales y resulta de un cruce de cuentas que revela una pedagogía que no logra superar la encrucijada tradición/innovación.

IV.4. Cuestionario a docentes y su análisis

Los cuestionarios tuvieron carácter voluntario y anónimo, y fueron bien recibidos por los docentes; se concretaron ocho (8), de los que surge el «perfil» del docente en la asignatura. Formación profesional: abogados, profesores de historia, licenciado en psicología; antigüedad en el cargo: entre dos años y 12 años.

Haremos un acercamiento a planteos y respuestas:

| | |
|--|--|
| <p>¿Conoce el proyecto institucional de su Escuela? ¿Participó en la elaboración? ¿Considera que debería ser actualizado sistemáticamente?</p> | <p>Sólo un docente lo conoce y ha participado en su elaboración; el resto señala que de ese tema no se habla ni se socializa. Una sola docente señala que en el proyecto institucional se hace mención a las actividades conjuntas, con otras asignaturas, pero en la realidad nunca se implementaron. El resto de los docentes señala que trabajan de manera muy aislada. Que no hay trabajo interdisciplinario ni transversal con las asignaturas que los documentos oficiales establecen.</p> |
| <p>Sobre qué supuestos y modelos formulan su planificación</p> | <p>Toman los modelos del establecimiento y reproducen; unanimidad al informar que a los alumnos no les interesa la asignatura; algunos expresan «no estudian nada», «sólo vienen porque los mandan sus familias», «sólo molestan o pretenden divertirse».</p> |

| | |
|---|---|
| Promoción de acciones de participación en la escuela. ¿Podría describir alguna de ellas? ¿Quién las promueve? | Contestaron «no», a las tres preguntas (Unanimidad). |
| Caracterice el tipo de liderazgo que ejerce el director del establecimiento. | Responden que el director no ejerce liderazgo alguno; «cada dos por tres se enfrenta con el vicedirector o con los docentes». Seis docentes lo describen como un «neurótico», los dos restantes no hacen señalamiento alguno. |
| ¿Conoce distintos tipos de ciudadanía? ¿Podría señalarlas? | Sólo identifican al tipo jurídico. |
| ¿Conoce los distintos modelos de ciudadanía? | No conocen modelo alguno de ciudadanía; algunos hacen mención que es la primera vez que escuchan sobre este tópico (Unanimidad). |
| ¿De qué modo el sistema escolar formal puede propiciar responsabilidad y participación activa? | Cuatro señalan a través del Centro de Estudiantes; tres no contestan; uno señala a través del Centro de Estudiantes y de un mayor compromiso por parte del cuerpo directivo y los docentes. |
| ¿A través de qué medios educativos formales e incidentales pueden fomentarse? | No contestaron, expresan haber contestado en pregunta anterior. |
| ¿Cuál es la importancia de los distintos modelos de conducta: compañeros, padres y educadores? | Consideran muy importante el grupo de padres. Algunos docentes señalan que los adultos deben ser modelos para adolescentes, pero destacan difícil dialogar con ellos. No tienen tiempo y no hay espacios institucionales. Con relación a padres, escasamente acuden a la escuela. |
| ¿A través de que prácticas fomenta civismo, cooperación, y las redes es- | No hay tiempo para ello. Los cursos son numerosos y la diferencia de edad entre los alumnos hace difícil prácticas innovadoras. |

| | |
|---|---|
| tablecidas entre distintos medios educativos formales e informales? | |
| Describir el clima institucional. ¿Cómo favorece el desarrollo de sus miembros? ¿Qué acciones promovería para modificar deficiencias del clima institucional? | Respuestas frecuentes: No es bueno. Los docentes deberían conocerse mejor. La comunicación con la Dirección debería ser más fluida. Los espacios de encuentro deberían ser periódicos. Deberíamos trabajar en proyectos comunes, no de manera solitaria. Ninguno conoce qué hace el otro en la escuela. |
| ¿Considera que a los educandos se les da espacio de participación... podría señalarlos? | Surge como respuesta: no se les da espacio alguno, sólo para preparar algún acto o en la fiesta de estudiantes. |
| ¿En su asignatura adopta un enfoque interdisciplinario particular? | Respuesta unánime: «ninguno». |
| ¿Qué elementos considera se deberían incorporar? | Para seis docentes debería modificarse el currículo (los alumnos de primer año mientras ven Historia Antigua y Medieval, en su asignatura ven cuestiones relativas a su realidad más próxima); dos no contestan. |
| ¿Qué papel debe desempeñar el educador? | Respuesta frecuente: enseñar, escuchar y orientar. No aceptan el docente movido sólo por la vocación. |
| ¿Qué tipo de autoridad debería ejercer? | A cuatro de ellos, les gustaría ser más democráticos pero señalan es imposible, la «indisciplina» y «falta de respeto» no lo permite; otros cuatro, acuden a lo que pueden para iniciar su clase o para que lo escuchen. |
| ¿Qué requisitos deben reunir los materiales pedagógicos? | Respuestas frecuentes: «los libros de textos no sirven»; «dictamos y damos fotocopias». |

| | |
|---|---|
| ¿Encuentra satisfacción en la enseñanza de la asignatura? Fundamentar su respuesta. | Unánime «no». |
| Cómo y desde cuál concepto de comunicación trabaja en sus prácticas. | Modelo emisor receptor; desconocen los aportes de Habermas; quienes señalan que han leído a Freire, refieren lo hicieron con algún apunte de clase. |
| ¿Considera que a sus alumnos les interesa la problemática de los DDHH? ¿Por qué? | Quienes contestan, señalan que creen que los derechos humanos son muy lindos, pero que es sólo para los ricos. |
| ¿Cómo caracterizan sus alumnos a las autoridades gubernamentales? | Respuesta frecuente: «mentirosos, corruptos, ladrones», «se burlan del pueblo». |

Los resultados del cuestionario, indican:

- Que los estudiantes no son percibidos como sujetos de derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos.

- La concepción de ciudadanía desestima la idea de conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Es decir, está ausente el trabajo desde el enfoque de los derechos para el reconocimiento de los/las alumnos/as como sujetos de derechos y responsabilidades; y la promoción de estrategias que posibilitarían visibilizarse como sujetos constructores de las situaciones que viven (capacidad de poder hacer y corresponsabilidad). De las prácticas de las y los adolescentes y jóvenes, no surgen que sean prácticas ciudadanas, como modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad, que implican formas de relación entre sujetos y con el Estado.

- Las estrategias didácticas formuladas condicionan el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, argumentado, ideológico, del educando.

- Omisión de propuestas didácticas que permitan reconocer y extrapolar a situaciones de la vida cotidiana los contenidos propuestos en los programas de la asignatura.

- De los programas se infieren acciones que tienden a reproducir los esquemas de silenciamiento sobre la diversidad en las escuelas y las características de identidad de los alumnos según su pertenencia social, económica, étnica, entre otras. Las estrategias docentes omiten formular acciones o actividades extra programáticas, u otras alternativas didácticas que posibiliten a los alumnos actuar en su contexto barrial, escolar o áulico.

Modelo de evaluación. En general los docentes señalan que la misma será permanente y continua; sólo en el primer ciclo del CBU un docente hace mención a la evaluación oral y escrita.

Se observa una ruptura:

Entre los propósitos formulados por la legislación educativa y su efectivo logro; la que existe entre las expectativas de logro de la FEyC que la escuela expresa y aquellas prácticas para favorecerlo. Los postulados de la LFE asignan al sistema educativo la responsabilidad de servir a la formación integral de las personas, guiada «por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia» (1993: Art. 6). La legislación provincial enuncia que se ha de «contribuir a formar personas íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos» y propicia «la participación como garantía de una educación auténticamente democrática».

Respecto de la constitución de alumnos como sujetos autónomos; cuando refiere a educación moral, la escuela lo hace en términos de formación en valores, y entiende que debe gestionar a partir de la transmisión de valores y normas, presentando modelos cuya asunción considera deseable por parte de los alumnos. Pero no existe el espacio para la reflexión acerca de su origen, sentido, importancia individual y social, finalidad, etc.

Entre propósitos y acciones tendientes a su concreción, mediada en la mayoría de los casos por un desconocimiento del cómo; sin duda, una de las bases sobre las que asienta esta ruptura es la ausencia de espacios en los que los alumnos sean protagonistas del proceso.

En varios discursos se plantea el tema de la formación ética unido con propuestas de poner límites y a establecer pautas de control. Aspectos presentados, además, como un requerimiento marcado por docentes y alumnos. «Límite» y «control» tienen el alcance de prohibición. La formación en valores, la educación en democracia, educación para la convivencia, están presentes en la planificación pero no en el aula.

En relación con la *personalidad moral*: la mayoría, sostiene que se forma a partir de la internalización de valores, normas y modelos; otros, que se desarrolla en un proceso de autoconstrucción del sujeto en el que intervienen tanto la interacción como el desarrollo cognitivo.

No constituye un eje integrador en la práctica; en definitiva, se entrelaza con la escasa presencia explicativa de los valores.

Con relación a los estudiantes, se observa cómo impacta la ruptura entre la propuesta normativa y la práctica educativa lo que genera en el alumno desorientación sobre qué es ser ciudadano. Lo que evidencia un contraste entre expresiones de los jóvenes con las representaciones que de ellos tienen algunos docentes; la modalidad en que estos docentes representan el vínculo en el aula quizá nos ayude a interpretar la brecha generada entre uno y otro.

El docente no dimensiona que el conocimiento es una construcción, que la educación nunca es neutral. Que conforme sea la teoría que adopte para sustentar su práctica permitirá abandonar el individualismo por un enfoque dialógico-transformador y que la praxis, acción de los sujetos, es ser siendo, lo que implica una práctica articulada, reflexiva, crítica y dialéctica de la realidad.

Es necesario que los docentes evalúen sus prácticas. Ampliamos para que se entiendan las falencias en este sentido.

Las prácticas son formativas y performativas. En el proceso de enseñar el docente necesita apropiarse de los distintos modelos formativos y, aunque parece imposible enseñar sin método, es frecuente observar que los docentes desconocen el modelo formativo que están utilizando, aunque lógicamente y de forma inevitable, estén empleando alguno de forma implícita que entendemos debe explicitarlo para poder resignificar y dotar de sentido su función. Con relación al carác-

ter performativo de las prácticas, lo señalamos porque son éstas las que permiten fomentar una cultura y un modo de regulación del discurso en un contexto dado. Le cabe al docente saber en qué sustenta su práctica formativa y potenciar su acción educativa dotando de poder y capacidad crítica al estudiante. La práctica educativa emerge entre el discurso educativo del profesor y el discurso de los estudiantes, de ahí su carácter de intersticial, y conlleva la producción colectiva del conocimiento. Implica una pedagogía que cruza los bordes e identidades dados, emergiendo entre los diversos agentes implicados y los discursos producidos.

Esta práctica se proyecta para el educando en el desarrollo de su «ser ciudadano» y sus acciones a lo largo de su vida como integrante de una comunidad que orienta a la acción. Y sólo quien es consciente de sí mismo puede serlo de las necesidades del otro y comprender la importancia de preservar lo que *es de interés común*.

IV.5. Triangulación y análisis

Integrando las observaciones realizadas como las respuestas, se refuerza el hallazgo de que los docentes desconocen el proyecto institucional de la escuela. Si bien es cierto que no han participado de su elaboración, no es esta razón para que se los exima de la obligación de conocer los supuestos en los que deben fundar su práctica. Más aún tratándose de un proceso que se construye con miras a lograr resultados, y que requiere inicialmente de una identificación colectiva y articulada con la política educativa del Estado.

Tal vez el nodo problemático se deba a múltiples causas. Por una parte, los docentes del establecimiento, por el carácter descripto respecto al clima institucional vivenciado en la institución, realidad agudizada en la medida en que el docente toma distancia y habla en potencial: el *debería* lo aleja de la institución, impidiéndole ver que él mismo es parte de la misma.

Esta complejidad se une con el escaso conocimiento de sus pares y con la falta de comunicación con ellos. Cabe el interrogante sobre cómo construir con los estudiantes un clima de pertenencia, el desarrollo de comunicación dialógica y la comprensión del civismo

cuando los docentes de la institución no dialogan entre sí y desconocen a sus pares. El aislamiento genera resultados y conductas que afectan a todos los miembros del establecimiento: el «nosotros» cede frente al «ellos». La ausencia de identificación colectiva de los docentes viene a intervenir en la identidad y sentido de pertenencia de ellos mismos y de los estudiantes.

Con relación a su función, rechazan el carácter de apóstoles, movidos por la vocación; consideran deben cumplir con «enseñar», «orientar» y «escuchar» a sus alumnos, pero también señalan, es «muy poco lo que pueden hacer» porque «a los estudiantes no les interesa escuchar a los adultos». Cuando se les preguntó sobre si encuentran satisfacción en la enseñanza de la asignatura, la respuesta fue negativa. Desde qué perspectiva, entonces, orienta el docente su práctica, cuando su propia valoración sobre lo que enseña es repudiada... Y aun sin advertirlo, transmite a sus estudiantes un conjunto de contenidos actitudinales, que no fluyen en el verbo pero son expresados frente al aula.

Los docentes señalan que los estudiantes están desinteresados por la asignatura. De sus respuestas observamos que desconocen los modelos de ciudadanía, lo cual permite interpelarnos sobre que en el siglo XXI sólo hemos logrado reproducir el concepto de ciudadanía como un presupuesto jurídico, obviando desde qué perspectiva epistémica trabaja el docente esta noción. Es decir, difícilmente pueda revertirse esta situación si la práctica educativa es sólo reproducir modelos perimidos, y cuando la institución no promueve acciones de participación activa y responsabilidad, para los estudiantes, y entre los pares docentes. Una paradoja: la práctica pedagógica interfiere en la construcción de la ciudadanía, al negar acciones y espacios para su promoción. Por caso la ley obliga a la creación de Centros de Estudiantes y tampoco existe en la escuela, situación que emerge cuando se preguntó sobre las prácticas que fomentan el civismo, y llamativamente se manifiesta escaso interés aduciéndose «no hay tiempo para ello».

Con relación al currículo, seis docentes señalan que debería modificarse, porque los alumnos de primer año mientras ven Historia Antigua y Medieval, en esta asignatura ven cuestiones relativas a su realidad más próxima. Dos docentes no contestaron.

Cuando se indaga en qué medida la práctica relacionada con la sostenibilidad forma parte de la educación, señalan los docentes la dis-

tancia existente entre el discurso normativo, los documentos del Ministerio y el contexto en el que ellos trabajan.

De sus respuestas surge que el modelo de comunicación es el de emisor-receptor, vínculo en el que el sujeto alumno pasa a tener una función pasiva en la construcción del conocimiento; a la vez que le impide el desarrollo de competencias argumentativas, dialógicas y el espíritu crítico y reflexivo.

Las respuestas de los docentes respecto a los intereses y necesidades de los educandos, trasluce impedimento a resignificarlos en la práctica escolar, y al desatender las necesidades termina por producir apatía en los alumnos. Esto sugiere que la ausencia de un proyecto transversal e institucional se convierte en factor clave para la práctica educativa. Asimismo, trae alejamiento de la realidad política e institucional del Estado y del gobierno; y la valoración negativa sobre Estado, gobierno, democracia, cuando todos estaríamos implicados en su construcción.

Se impone preguntarnos, ¿qué tipo de capacidades necesita el docente de FEyC, para no convertirse él mismo en factor desmotivante, o por decirlo de modo significativo, de (des)ciudadanización?

La investigación permitió concluir que las prácticas educativas observadas tienden a consolidar una ciudadanía pasiva; así también, imbuidas de una concepción individualista sobre los derechos humanos. Las prácticas entendemos reproducen las relaciones sociales jerárquicas, la desigualdad social y la cultura hegemónica dominante. En el contexto la política no es concebida como posibilidad de deliberación y liberalización. Impide la emergencia ciudadana que supere el reduccionismo del ciudadano como elector y el consumidor usuario. Predomina el carácter pasivo ante lo público.

Es necesario, conforme a la situación observada, revisar los conceptos definidos, su inclusión en diferentes asignaturas, las diferentes perspectivas disciplinares y didácticas para la FEyC; establecer vínculos con la comunidad inmediata y definir el lugar que ocupa el conjunto de la sociedad. La capacitación de los docentes para la apropiación de nuevas teorías, herramientas provistas por la ética y la ciudadanía, así también, de los modelos de comunicación y evaluación, porque, a pesar de las reformas, se reproducen modelos verticalistas de comunicación.

Preguntarnos qué decimos cuando referimos a ciudadanía, democracia, moral, justicia, solidaridad, igualdad, derechos humanos, etc., tenemos respuestas disímiles. Los términos empleados se corresponden (como en cualquier disciplina social) con el denominado lenguaje vulgar, y podría pensarse facilitan el abordaje de la FEyC. Sin embargo la ambigüedad del lenguaje y multivocidad, afectan el sentido de los principios rectores impidiendo reflexionar sobre hechos del cotidiano. Si nos remitimos al conocimiento académico, los conceptos propios de la FEyC son polisémicos y polidisciplinarios. Cada área de conocimiento (filosofía, historia, sociología, politología, etc.) da tratamientos diferentes, a los que se suman los diferentes marcos teóricos e ideológicos dentro de cada especialidad, multiplicando posibilidades. La profundización y el consenso sobre los conceptos centrales y sus diferentes acepciones, es tarea pendiente e imprescindible en una política educativa pública.

Frente a esto, asumen especial relevancia los fundamentos teóricos de Gramsci, Freire y Habermas. De Gramsci, en términos de los vínculos entre los procesos de dominación/construcción de hegemonía y el papel particular de la escuela como instancia institucional donde se forman intelectuales capaces de participar en movimientos contrahegemónicos, que se juegan de modo determinante en el campo cultural.

De Freire, su pedagogía del oprimido, donde desarrolla concepciones de gran valor descriptivo en cuanto al carácter político e ideológico de las prácticas educativas, que al mismo tiempo son traducibles en categorías de análisis que permiten valorar los procesos de enseñanza/aprendizaje concretos que son objeto de esta investigación. Y de los enfoques de la pedagogía crítica basados sobre todo en la teoría social proveniente de la Escuela de Frankfurt, en particular el posterior desarrollo de Habermas, quien dio un giro integrador en el campo de la filosofía, las ciencias políticas y la pedagogía a las visiones sobre el desarrollo del capitalismo y la razón instrumental de sus predecesores. Retomamos estos contenidos en el último capítulo.

Capítulo 7

Reflexionar y seguir pensando

I. Sobre la pedagogía y la educación dialógica

La investigación realizada nos genera múltiples reflexiones y nuevos interrogantes. ¿Se puede construir identificación colectiva en una escuela, de trabajar los docentes su asignatura como un compartimento estanco, dentro de un determinado ciclo?

Aparece la respuesta en la política educativa, en tanto el docente «taxi» carece de posibilidades de establecer vínculos con sus pares. La asignatura en todo el CBU tiene una carga horaria de 80 minutos o de un módulo, y en el primer año del CE tiene una carga horaria de 160 minutos o de dos módulos, reduciéndose su permanencia en el espacio escolar.

Con relación a su función, los docentes rechazan la caracterización estereotipo del «apostolado» fundada en la vocación. Se consideran profesionales de la educación, con el deber de «enseñar, orientar y escuchar» a sus alumnos. Pero también señalan que es «muy poco lo que pueden hacer porque a los estudiantes no les interesa escuchar a los adultos». Y ante la pregunta sobre si encuentran satisfacción en la enseñanza de la asignatura, la respuesta es negativa.

¿Desde qué perspectiva, entonces, orienta el docente su práctica cuando su propia valoración sobre lo que enseña es desdeñada?

El docente, aún sin advertirlo, transmite a sus estudiantes un conjunto de contenidos actitudinales negativos sobre la propia valoración. Señalan que los estudiantes están desinteresados por la asignatura. Y de sus respuestas observamos que desconocen los modelos de

ciudadanía, que les permitiría reflexionar que hay distintas acciones comprendidas en el concepto, y en todos los casos, significaría aportar benéficamente a la construcción-del-todo-social.

Limitados y detenidos en el concepto jurídico, dejan fuera otra perspectiva epistémica desde la que es posible trabajar esta noción.

Freire afirma que la pedagogía moderna hace uso de una reducción instrumental de la razón y, por lo tanto, es una pedagogía del silencio. Este autor se sitúa críticamente frente a una racionalidad que silencia, que impone modelos culturales porque ignora y combate la vida cotidiana de los otros. Para él no hay diferencias entre diálogo y comunicación porque la razón intersubjetiva es la que garantiza la superación de la arbitrariedad legitimada como razón por el poder de la opresión.

Por eso, volviendo a las pretensiones de validez (en términos de Habermas) de la representación del mundo de los opresores, estas no pueden sostenerse y demandan de la legitimidad racionalmente porque no lo pueden hacer intersubjetivamente. La pedagogía freireana pretende recuperar la inter-subjetividad de tal modo que todos los sujetos capaces de lenguaje y acción participen de la construcción del mundo y de su transformación.

A su vez, desde la perspectiva de Habermas, la racionalidad comunicativa (en tanto oferta las razones dadas por los hablantes) posibilita romper con el paradigma de la filosofía de la conciencia en la medida en que los protagonistas del proceso comunicativo no se mueven con ideas o representaciones de la situación sino con la interpretación lingüística de la conciencia vivida. Cabe recordar que para Habermas resultaba posible desarrollar una comunidad de comunicación no alienada que se guiara por medio de la razón, capaz de permanecer libremente en contacto con la realidad objetivamente dada.

Al proponer Freire el diálogo como *la única manera de romper con la autoridad del saber dado*, termina con el paradigma de un saber representativo creado por la conciencia científica. Se observa, en este punto, una confluencia del pensamiento freireano al de Habermas pues para Freire el hombre *no está solo en el mundo y se construye con otros*, nunca en una actitud de manipulación para con los otros sino en una actitud relativizada del consenso y de la solidaridad.

La acción dialógica propuesta por la pedagogía freireana está relacionada con la filosofía crítica contemporánea en cuanto ambas coinciden en la necesidad de encontrar una nueva fundamentación de las opiniones y acciones de los hombres, ampliando así el horizonte de la racionalidad moderna.

Estas nociones se relacionan de modo directo con la crítica que Freire formula a la pedagogía moderna, al impedir que los oprimidos expongan su concepción del mundo en tanto invalida a priori el mundo de los oprimidos considerándolo irracional. Por esto, la pedagogía freireana implica una estrategia de cambio estructural que, precisamente al atacar los intereses particulares de los opresores, no puede ser consensuada con ellos; por esto entra en el marco de las prácticas de conducción política y de toma del poder.

En este punto, es oportuno preguntarse qué se requeriría para revertir esa situación de desigualdad. Si la recuperación de la intersubjetividad fuera un primer paso, ¿implicaría entonces la adopción de la lucha política, dado que sin el advenimiento de un sujeto liberado el cambio no resultaría posible? Freire sostiene que el diálogo y la comunicación son una vía suficiente para la liberación. Sobre esto se basa su rechazo a la violencia, al caracterizar la situación revolucionaria como una situación extrema en el diálogo que deben sostener el conductor, el líder y las masas.

En la Argentina como en muchos países de América Latina y, en general, en aquellas sociedades donde el consenso resulta imposible por la vía de la acción comunicativa, los acuerdos son impuestos por el uso de la fuerza y los intereses corporativos, parece necesario plantear una estrategia de conservación de la comunidad real de comunicación.

A partir de este análisis, se considera que la educación dialógica presupone acciones comunicativas que democratizan las relaciones entre las personas. Es claro que el diálogo se establece entre sujetos ontológicamente iguales que se liberan para compartir el mundo de la vida convertido en un objeto de conocimiento práctico. Así, la educación no es extensión, aculturación, civilización o dominación, sino comunicación abierta entre dos o más personas cuya pretensión es pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica.

Entonces, la educación en Freire es *primeramente comunicación*, diálogo entre iguales que se relacionan; no es meramente una acción

comunicativa que tiende al consenso sino que es una *acción estratégica que apunta a la consecuencia de un fin: la transformación del mundo*. Pero en tanto educación dialógica es, también, comunicación y acción comunicativa, porque la dimensión política que impone la liberación requiere de la búsqueda de consensos para lograrla. Este último aspecto, que crece paulatinamente en el desarrollo de su obra, es lo que introduce a la problemática de la acción estratégica en la comprensión de la pedagogía liberadora.

Freire manifiesta que la igualdad inicial de los interlocutores alcanzada por la comunicación es suficiente como acción estratégica. De hecho, es la condición necesaria para pensar ética y políticamente la liberación. En este punto, se plantea que el límite de la pedagogía freireana está en haber entendido el diálogo y la comunicación como acción estratégica y estimar que la multiplicación asistemática de organizaciones de base (que interpretaban a su manera la acción político-pedagógica) era suficiente para la transformación.

El rol que asumió la educación en la conformación de los Estados democráticos fue determinante para que las nuevas sociedades industriales de los siglos XIX y XX tuvieran estabilidad, integración social y legitimidad política, ya que se requería de actores sociales organizados, instituciones políticas legitimadas por la población y, sobre todo, un conjunto de valores democráticos que sólo la escuela estaba en condiciones de transmitir de manera universal.

El discurso de la modernidad, signado por la crítica de la crítica, llevó en los últimos años del siglo pasado a alumbrar como contrario dialéctico un no discurso, o un discurso no positivo, que dio en llamarse «posmoderno». No venía a negar, sino a clausurar la modernidad. El fin de la historia coincidía con el auge de una narrativa triunfante que se traducía políticamente en la vigencia irrestricta de un neoconservadurismo que buscaba imponerse en escala global bajo el signo de la democracia liberal, al tiempo que se anunciaban transformaciones inéditas de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos que daban su impronta a la era de las comunicaciones.

En este contexto, las formas que ha ido adoptando la práctica de la educación fue el correlato de modelos pedagógicos que respondían a tensiones análogas: el paradigma positivista, con la ciencia como razón instrumental, devino en paradigma dominante, mientras que en

la segunda parte del siglo el desarrollo de las «ciencias sociales críticas» (Ricoeur, 2008), dio lugar a un paradigma pedagógico basado sobre una concepción de la educación como práctica política e ideológica, que tuvo un desarrollo particular en América Latina. Sobre esta base son numerosas y de variado tenor las discusiones sobre las «posibilidades» reales de la educación como práctica para la transformación social. Si desde una postura afín a las perspectivas de la razón instrumental se subraya la necesidad de formar para la «adaptación», desde la postura crítica se resalta el carácter de la educación como de instrumento de cambio, bien sea para contribuir al proceso de su realización o bien para aportar a la tarea posterior de consolidarlo.

II. De eso no se habla

Ciertamente, si se concibe a la educación como acto político, es forzoso admitir que puede tanto contribuir al mantenimiento como al cambio de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la formación de ciudadanos no se propone como resultados la docilidad y el conformismo o la sumisión, porque en tales términos los ciudadanos serían fácilmente objeto de manipulación ideológica o de formas totalitarias de gobierno (Cortina, 2003). Por el contrario, se trata de promover el desarrollo de personas autónomas y con conciencia de pertenencia a una comunidad, con posibilidades de cultivarse en el diálogo y la conciliación para ser capaces de involucrarse en proyectos colectivos y resolver los conflictos inherentes a una dinámica social específica.

Entendemos necesario visualizar los horizontes de la acción educativa, identificar sus límites reconociendo que la praxis educativa no sustituye a la acción política en un sentido transformador. Sólo contribuye a ella. La educación es una fuerza poderosa en la dinámica social pero no es la única; más bien se entreteje con otras fuerzas y procesos de diversa índole, en movimientos que estructuran y reconfiguran la sociedad.

Contrario al objetivo, la política educativa en la etapa de los años 90 no parece tener por propósito educar para la democracia participativa, ni en la constelación de valores en los que ésta se sustenta. Su intento pedagógico no declarado, más bien, sería educar a un «con-

sumidor» a la vez que a un «empleado», ambos agentes funcionales del mercado, en tanto rector de las relaciones económicas y sociales, cuyos valores y principios no son equivalentes (sino antes bien, contradictorios) con los de la democracia. Y al perder centralidad la política, consecuentemente, se reafirman los mecanismos de la democracia representativa, delegativa y de audiencia.

Eso explica la creciente apatía, el des-compromiso, por un lado, y la oferta electoral desideologizada de los partidos, por el otro. En este punto recordamos, con Gramsci, que el Estado no debe ser entendido en el sentido estrecho de «gobierno». Gramsci más bien lo divide entre la «sociedad política», que es la arena de las instituciones políticas y el control legal constitucional, y la «sociedad civil», que se ve comúnmente como una esfera «privada» o «no-estatal», y que incluye a la economía. La primera es el ámbito de fuerza y la segunda, el de consentimiento. Sin embargo aclara el autor, que la división es meramente conceptual y que las dos pueden mezclarse en la práctica, ya que bajo el capitalismo moderno la burguesía puede mantener su control económico permitiendo que la esfera política satisfaga ciertas demandas de los sindicatos y de los partidos políticos de masas de la sociedad civil. Así, la burguesía lleva a cabo una «revolución pasiva» al ir más allá de sus intereses económicos y permitir que algunas formas de su hegemonía se vean alteradas. Gramsci alerta contra la «adoración al Estado» que resulta de identificar a la sociedad política con la sociedad civil, como en el caso de los jacobinos y los fascistas.

La política tiende a perder consistencia y sentido en la democracia representativa. Y para el sujeto pierde validez e interés lo público, abandonando la acción política a manos de los representantes. En este escenario, la ciudadanía opta por retirarse a los espacios privados y la política institucionalizada se vuelve estéril, se transforma en lo que Tomás Moulian (2004: 13) denomina «la pseudo política, que se corresponde con la simulación, despliegue de conflictos acalorados pero ficticios, cuya puesta en escena puede ser virulenta pero en realidad sólo es una nueva variante de un nuevo espectáculo, la entretención de la política [...]». La pseudo política busca generar la imagen de la hiperpolitización, una de cuyas expresiones sintomáticas es una preocupación obsesiva por los personajes políticos. La prensa, la televisión y los radios multiplican las noticias políticas, pero sus temas son el chismo-

reco (generalmente morbosos, pero en ocasiones solo frívolo) sobre las vidas privadas de los hombres públicos y los trascendidos sobre los casos de corrupción, tratados de manera desigual y sesgada. La pseudo política busca el «asesinato de imagen» de la política, para convertirla en impotente.

Por doquier también proliferan discursos que señalan la preeminencia de una situación caracterizada por la despolitización de los ciudadanos. Rosanvallon señala que ello no sería del todo cierto, pues aunque deba considerarse cierta apatía con respecto a la participación y la actividad directamente política, se están generando cada vez más ejercicios indirectos de soberanía de acuerdo con formas no organizadas por las constituciones, unas formas de participación no convencional que indican no una nueva era de apatía política, ni un repliegue a la esfera privada, sino una mutación en la relación del ciudadano con la política.

Aclara el autor francés que el problema de las sociedades actuales no radica en la despolitización sino en la impolítica, generada por el declive del hombre público; lo que produce en contrapartida la preeminencia de la esfera privada y la construcción de una sociedad íntima en la que intercambios personales con «los otros» «los extraños» se reduce a su mínima expresión, tal como señala Sennett (2011):

La creencia que reina actualmente es la que se refiere a que la proximidad entre las personas constituye un bien moral. La acción regente es la de desarrollar la personalidad individual a través de experiencias de proximidad y calor con los demás. El mito de la actualidad se basa en que los males de la sociedad pueden ser todos comprendidos como males de la impersonalidad, la alienación y la frialdad. La suma de los tres representa una ideología de la intimidad: las relaciones sociales de todo tipo son más reales, verosímiles y auténticas cuanto más cerca se aproximen a los intereses psicológicos internos de cada persona. Esta ideología trasmuta las categorías políticas dentro de categorías psicológicas. (p. 319)

El deterioro del hombre público promueve la impolítica caracterizada por la falta de aprehensión global de los problemas ligados a la organización de un mundo común. Esto representa un aumento de la distan-

cia en la relación entre la sociedad íntima y la sociedad civil y las instituciones, la cual muestra un carácter complejo y problemático en el que se mezclan elementos positivos de aumento de poder social y las tentaciones reactivas que facilitan la fragmentación, el repliegue del ciudadano y la diseminación a cambio de la coherencia y la globalidad.

La escuela cuenta con múltiples estrategias para fomentar la emergencia ciudadana y dejar de reproducir la preeminencia de un ciudadano pasivo y descreído, construido por quienes pretenden un ciudadano dócil, sumiso, consumidor-usuario descomprometido de su comunidad.

Entendemos que la ciudadanía fragmentada no contribuye al desarrollo de una democracia sólida, incluyente, participativa, militante, sino que permite que la democracia sea de los políticos u otros actores, pero no de la ciudadanía; pues, el ciudadano fue reducido a la expresión de votar (Gómez Leyton, 2004b; Gómez Leyton, 2003b).

III. La ilusión de una ciudadanía democrática o el denominado Estado «Nuevo»

El establecimiento del Estado Nuevo en Córdoba (desde el año 1999), permitió consolidar un salto epistémico significativo al interior de la ciudadanía, institucionalizando el consumidor desmercantilizado de las reformas del Estado de los 90, un consumidor usuario. El modelo constitutivo del menemismo posibilitó el des-dibujamiento de la matriz conflictiva de lo social, ocultando y despolitizando los efectos excluyentes del régimen económico. Este ocultamiento ideológico revela la importancia crucial del consumo, en tanto dispositivo de legitimación de la sociedad.

En este contexto, y en atención a que la escuela lejos está de construir capacidades ciudadanas, creemos sin embargo que uno de los grandes desafíos de las instituciones estatales que prestan el servicio público educativo, es *definir la nueva función* de modo que la educación no sea reproductivista del orden social.

El problema de la calidad y la igualdad de oportunidades ya no radica en el acceso y cobertura al sistema educativo, sino más bien *en*

sus modos y prácticas que reproducen la desigualdad social. Poner la mirada a lo que ocurre al interior de las experiencias y prácticas educativas concretas, para transformar las modalidades de enseñanza, los contenidos y las prácticas.

Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo; en todas las decisiones que se adopten en materia educativa, debe predominar el principio de igualdad de oportunidades. La educación para la democracia requiere de políticas públicas que promuevan grupos desfavorecidos mediante acciones afirmativas.

En nuestra opinión, uno de los desafíos actuales que la educación pública debe asumir es el de preservar la defensa de un proyecto educativo democrático, a sabiendas de que los valores morales imperantes en la sociedad son, básicamente, anti-valores que predominan fuera de la escuela pero ingresan a ella. La escuela no puede ser un ámbito de tensiones entre el discurso formal y la práctica, porque esta tensión sólo asegura la reproducción social y perpetúa las relaciones sociales jerárquicas, la desigualdad social, y la cultura hegemónica dominante.

Pero también requiere repensar la escuela secundaria; hemos observado en el estudio realizado la escasa importancia que los alumnos le asignan al conocimiento, situación que se ve agravada por la práctica de los docentes. Al interrogar sobre el sentido que el estudiante le asigna a la escuela y la FEyC, los resultados ponen de manifiesto su carencia y, más aún, la escasa gratificación que representa el estudio, el cual no está vinculado con la representación de que a través del mismo logrará mejorar las perspectivas personales y su inserción social y laboral.

El argumento de que «finalizar con la escuela secundaria para iniciar su trayecto personal, profesional, social y laboral» que caracterizaba a nuestra sociedad hasta hace pocas décadas, no está en el imaginario de los estudiantes, por el contrario ellos observan que la finalización de la secundaria no es garantía de inserción social y laboral. El futuro se ve vedado por un presente signado por la incertidumbre y la exclusión.

En este contexto, y en atención a que la escuela ha perdido sentido a la vez que no promueve la construcción de ciudadanía, esta-

mos ante uno de los grandes desafíos que le cabe resolver al Estado: formular una política educativa como política de Estado y no como política de un gobierno; dotar de nuevos sentidos a la escuela y en especial a la escuela secundaria –el nivel más crítico y más sensible del sistema educativo–.

Jacques Delors (1996), quien presidió la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, al referirse a la educación y a las políticas educativas, señaló que la primera tiene por función esencial el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, y las segundas constituyen un proceso permanente de enriquecimiento de saberes y en especial constituye una construcción privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre los grupos y entre las naciones (Informe Delors, 1996: 10).

La escuela debe reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas que imperan en el mercado, proponiendo un nuevo modelo de organización educativa como «vida social» que implique, al decir de Dewey, una nueva experiencia democrática. El principio de ciudadanía que la escuela del siglo XIX incluyera como una de sus grandes contribuciones a la conformación de una nueva sociedad democrática, hoy debe entenderse desde una perspectiva radical, es decir, bastante más que la formación para elegir o ser elegidos mediante el sufragio universal.

IV. El desafío. La racionalidad instituyente

El núcleo del problema se centra en cómo diseñar y poner en marcha opciones político-institucionales democráticas capaces de resolver las nuevas demandas ciudadanas (políticas, económicas, sociales y culturales), en un contexto de acelerada y compleja globalización.

Estamos pues ante un momento de inflexión histórica tanto en materia de democracia como del desarrollo. La educación para la ciudadanía democrática debe comenzar con un franco reconocimiento: la democracia no está funcionando bien en la mayoría de los países de América Latina, y todavía no descansa sobre sólidos cimientos de elementos culturales, eficacia y compromisos políticos. El desafío se plantea pues en términos de reformar y reforzar las instituciones democráticas y cambiar la cultura subyacente.

Para lograr una democracia más profunda y eficaz se impone cambiar la cultura y educar a la población para que espere, exija y se movilice, por gobiernos transparentes, sistemas de justicia accesibles e inspiradores de credibilidad, y en pos de la vigencia real de los derechos humanos.

A decir de Larry Diamond (1996), la educación cívica tiene tres tareas generales para cultivar la ciudadanía democrática:

- a) Generar la demanda democrática, toda vez que es necesario el entendimiento de la democracia, con sus niveles y dimensiones, para su sostenimiento y mejora.
- b) Desarrollar la capacidad de los ciudadanos de hacer que funcione la democracia, profundizarla y vigorizarla.
- c) Fomentar la gobernabilidad, lo cual requiere cuidar los valores, las normas y las prácticas que hacen a la democracia gobernable, apoyan a las autoridades democráticas y controlan la intensidad del conflicto político.

Estas tres tareas se tensionan y refuerzan entre sí; juntas, generan los valores que caracterizan a la cultura democrática. Corresponde a la educación cívica cultivar el conocimiento, los valores y las prácticas de la ciudadanía democrática, a través de la práctica (que es como mejor se aprende). El compromiso cívico es un hábito, una práctica, se conforma por una serie de aptitudes y una forma de vida a fomentar desde temprana edad. La democracia necesita capital social, densas redes de asociación, cooperación y participación activa en la vida social y política de la comunidad. Desarrollar este capital social en todos los niveles de la enseñanza es un objetivo clave de la educación cívica.

El objetivo básico de la educación cívica es el acceso a los derechos políticos con fortaleza de sentido. Sin miradas sesgadas. Se trata de brindar los medios para el ejercicio de una ciudadanía comprometida en transformar la diversidad en un factor de entendimiento, de ayudar a construir el sistema de pensamiento y de valores, para que cada sujeto tenga la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y colectivo. Asimismo, los programas de educación cívica deben propiciar prácticas educativas que conduzcan a los niños a tener en cuenta otros puntos de vista y a

debatir sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético.

El principio de ciudadanía que la escuela del siglo XIX incluyera como una de sus grandes contribuciones a la conformación de una sociedad organizada, hoy debe entenderse desde una perspectiva de cambio, es decir, como algo más que la formación de ciudadanos que eligen o son elegidos representantes mediante el sufragio. En el sentido fuerte del término, la educación para una ciudadanía necesita establecer una nueva relación entre la pedagogía y la política, creando nuevas esferas públicas para la defensa de la democracia (en sentido fuerte) en las escuelas. Defensa de la igualdad, justicia social y libertad humana, deben ser valores centrales del nuevo discurso pedagógico.

El rumbo de la educación cívica se define a partir del proyecto político y cultural del país. En este momento, nuestro país se encuentra en la tensión entre cambiar y consolidar, lo que supone definir qué se quiere transformar y qué se debe fortalecer. La educación no es un tema prioritario en la agenda pública y menos lo es la educación cívica. En el terreno curricular, la poca importancia que se le atribuye se refleja en el tiempo destinado a su estudio: apenas dos horas por semana en el CBU y cuatro horas en el CE, que en el marco de la LFE no era obligatorio. Aumentar su prioridad implica asegurar una mayor presencia de la formación cívica en la jornada escolar, lo que no supone necesariamente más horas de clase, sino un mejor abordaje: constante, congruente, integral, significativo y práctico.

El reto para la educación cívica se ubica en lograr un impacto formativo a lo largo de la educación básica. Fundar «nuevas escuelas nuevas» puede ser una estrategia superadora para reestructurar el modelo vigente de la escuela en instituciones abiertas a la comunidad, cuyos fines fundamentales son los de formar «en» y «para» la ciudadanía.

Respecto de los asuntos públicos (política, gobierno, problemas sociales), la escuela y la familia son desplazadas por la televisión. Al margen de la discusión sobre la responsabilidad que debieran asumir los medios de comunicación frente al impacto en la formación de la opinión pública, la escuela enfrenta en este caso el desafío de educar para acercarse críticamente a la información que en ellos se presenta. La capacidad de analizar diversas fuentes de información, distinguir

hechos de opiniones, tomar postura y emitir un juicio crítico ayudará al alumnado a aprovechar mejor la oferta informativa de los medios y a contrarrestar la manipulación, el falseo de información o la sobreexposición a mensajes considerados contrarios a los valores universales de los derechos humanos y la dignidad humana.

El estilo rutinario y protocolario de las ceremonias cívicas celebradas dentro y fuera de las escuelas, parece contribuir poco al desarrollo de una identidad nacional diversa e incluyente. El sentido de pertenencia a una nación se funda en un conjunto de elementos que trascienden a las ceremonias cívicas: el conocimiento de la historia, la cultura y la riqueza natural del país; el interés en los asuntos de todos y la participación en el mejoramiento del entorno; la valoración de la cultura y la diversidad; la confianza en las instituciones y en el gobierno, sin excluir el respeto a los símbolos patrios. La articulación de estos elementos y el avance en el desarrollo del sentido de pertenencia a nuestro país es uno de los desafíos para la configuración de la educación cívica que necesitamos.

Su atención implica articular la definición del enfoque de la asignatura, la formación y actualización docentes así como los estilos de enseñanza. Las experiencias fallidas de reformas curriculares nos enseñan que es necesario coordinar los cambios de programas de estudios con la revisión de los procesos de formación inicial y actualización docente. Este es un asunto de congruencia, ya que no es posible esperar que los docentes cambien automáticamente sus estilos de enseñanza porque así lo establece un nuevo programa.

Otra de las acciones vinculada con la búsqueda de congruencia, es la promoción de una organización escolar favorecedora de un ambiente emocional en la escuela, centrado en las personas más que en los aspectos administrativos y materiales o en el cumplimiento mecánico del programa al margen de los procesos de aprendizaje. El enciclopedismo de la escuela secundaria, la rigidez en la organización escolar y la sobrecarga de trabajo (algunos docentes llegan a atender hasta 600 alumnos) dificultan la construcción de este clima emocional tanto como la atención de los problemas de los adolescentes, en particular en escuelas desfavorecidas o en riesgo.

En materia de construcción de ambientes escolares congruentes con el discurso democratizador, algunas actividades privilegian la prác-

tica de simulacros de democracia electoral, sin tocar necesariamente las estructuras de poder y participación en las escuelas ni las lógicas de interacción, de ejercicio de la autoridad, toma de decisiones o resolución de conflictos. Por esa limitación, dichas actividades son insuficientes para construir contextos congruentes, en los cuales se viva la democracia, se aprenda a participar participando, a ser justo a través de una adecuada aplicación de los reglamentos o se aprendan los derechos mediante su respeto.

Dentro de la escuela implica la transformación profunda de la gestión y del ambiente escolar, a fin de erradicar las prácticas que contravienen los principios formativos y democráticos. Esto exige revisar la normativa, colocar al centro de la vida escolar los procesos de aprendizaje, generar nuevas formas de relación con la autoridad, fortalecer las instancias de participación, abrir la escuela a la comunidad, manejar de una manera flexible y creativa los tiempos, asegurar el funcionamiento regular de la escuela, rendir cuentas, establecer funciones de orientación y apoyo a los cuerpos de supervisión, entre otros cambios.

Pero la escuela no es la única responsable de la formación del alumnado, por ello es un asunto pendiente en la educación cívica consolidar la comunidad educadora mediante un trabajo articulado con padres de familia y comunidad en general, a fin de construir contextos congruentes y críticos en cuanto a los valores que se viven, el tipo de relaciones que se establecen y las formas de participación.

Esta corresponsabilidad va más allá de la comunidad que rodea a la escuela. En materia de educación cívica, los procesos educativos nunca serán suficientes sin el mejoramiento de la gestión gubernamental. Para ser efectiva, la educación cívica debe ir acompañada de una mayor eficiencia en el gobierno. Educar a los políticos y gobernantes al tiempo que a los ciudadanos parece ser una fórmula efectiva para avanzar en la formación congruente. Los esfuerzos que realiza la escuela en materia de formación cívica se fortalecen cuando la sociedad cuenta con gobernantes competentes, informados y comprometidos, quienes constituyen un gobierno eficiente, que responda y atienda a las necesidades y reclamos y gobierne para la comunidad.

Organizar un nuevo proyecto de escuela pública implica superar las contradicciones puestas en evidencia al contrastar el discurso de las innovaciones (lo normativo) con las prácticas escolares. En este sen-

tido, la capacitación ciudadana, debe implicar –además de una enseñanza para todos, pública, con métodos democráticos– la reformulación del currículum y la evaluación en torno a valores compartidos, aceptar discutir todos los temas en un marco de respeto de la conciencia individual del alumnado.

Por último, no es posible enseñar de forma democrática y formar demócratas, si seguimos organizando nuestras escuelas con un diseño institucional jerárquico, centralizado, de puertas cerradas a la participación de los alumnos, los padres y la comunidad.

Pero para cambiar la escuela y hacer realidad muchos de los postulados de las reformas educativas de la transición democrática, es necesario formular políticas institucionales que recuperen la centralidad del Estado y la integración del entramado de vínculos Estado-institución escolar-docentes; Estado-docentes-alumnos; Estado-escuela-sociedad.

Estas políticas que deberán atender un proceso al que denominamos de *racionalidad instituyente*, que comprende:

1. Entender a la escuela como un todo, unidad básica del cambio.
2. Posibilitar la toma de decisiones de todos los participantes del establecimiento escolar.
3. Compromisos democráticos asumidos en los espacios escolares, que constituirán, cimentarán y darán sentido al modelo de escuela (momento epistémico de la racionalidad instituyente).
4. Fomentar en los establecimientos la autonomía y el desarrollo del trabajo cooperativo y reflexivo.
5. Promover la participación de los educandos, con ejercicio de la democracia directa; y elaborar, evaluar y reformular el proyecto de la escuela.
6. Desarrollar una pedagogía dialógica de la ética y la democracia.
7. Formular programas de capacitación de docentes acordes con el desarrollo de las capacidades ciudadanas.
8. Profundizar la articulación integral de los contenidos transversales; fomentar espacios curriculares horizontales y verticales.

Entendemos éste como un proceso inacabado en que el Estado reconoce en el sujeto su condición de *zoon politikon*, que permite ex-

presar su individualidad personal y social junto a otro. La política educativa debe ser el *sustratum* hermenéutico e ideológico en el que la selección de saberes que impregnan la currícula, constructo que permita integrar el conocimiento con los contextos en los que las representaciones cognitivas sean representaciones colectivas retroalimentadas con la participación de la teoría y la praxis.

En el mismo identificamos el momento en el que se establece una «racionalidad instituyente», la que no es cartesiana ni positivista, es una racionalidad que surge de entender que la realidad es un todo y que la expresión de la misma es dividida en disciplinas y saberes sistematizados, producto de la deconstrucción que hacemos los sujetos para entender la realidad. Pero la escuela no es ni puede ser un espacio hermético, o de saberes compartimentados y sin conexión sino, por el contrario, espacio abierto y factor de cambio.

El conocimiento en este proceso atiende la racionalidad de los actores, y tiene en la construcción colectiva su factor relevante –*todos participamos, todos decidimos, todos somos de acá en más*– convirtiendo a la escuela en el centro donde circulan saberes, espacios en los que el conocimiento no sea un fin en sí mismo sino por el contrario, signifique la apropiación desde lo situacional. Pero también el espacio somos las personas. Somos portadores de capacidades y todos a su vez somos constructores de saberes; en nuestra racionalidad instituyente somos, además, necesario instrumento de construcción-en-comunicación, abierta, dialógica y autónoma.

Habermas abre la puerta a este razonamiento, al proponernos que también la racionalidad es un vehículo para la construcción de conocimiento y, por ende, la forma en que se manifiesta la racionalidad determinará lo que un colectivo humano considere conocimiento. En la racionalidad, pues, está el placer, según este filósofo. Los seres humanos tenemos ciertos intereses básicos que fundamentan la forma en que nos acercamos al mundo y, por tanto, la de construir nuestro proceder para comprenderlo a través del conocimiento que genera tal relación con los otros.

La *racionalidad instituyente* está llamada a construir una matriz que supere las tensiones, contradicciones y significantes vacíos de un formalismo pedagógico que despoja al conocimiento de su esencia y sustancia fundamental, y nos lleva inexorablemente a negar el rol que

le cabe asumir al conocimiento para desarrollar, transformar y superar lo instituido. Porque no está pensado para promover procesos integrados de significancia sino para alinear y/o impedir que la escuela y sus actores se reconozcan como sujetos de cambio.

Expresa Horacio Ferreyra que el ejercicio de la autonomía responsable no es sencillo en nuestro país, por lo tanto pocas son las experiencias que se han generado en este sentido al interior del sistema educativo. La autonomía en el ámbito escolar apunta a concretar la coordinación del trabajo entre los docentes y, a su vez, propiciar una ruptura con la cultura reinante hasta ahora en las escuelas: individualista, cerrada sobre sí misma, y con poca posibilidad de asumir los resultados de los procesos educativos (2006: 125). Para nosotros la demanda central en este tránsito de cambio es que la escuela encuentre el sentido perdido, cuando presa de los vaivenes liberales impidió (históricamente) el desarrollo del ciudadano y dejó librado a su suerte a quienes sustentaban el sentido de su creación cultural. El presente le enfrenta a la construcción del *zoon politikon* integrado al espacio público y a la discusión dialógica siempre liberadora.

Santos Guerra (1995: 129) utiliza la metáfora de la nieve frita para argumentar por qué no es posible construir una verdadera democracia escolar desde el viejo paradigma de la escuela jerárquica tradicional, racional, tecnológica y heterónoma. El modelo de escuela está plagado de contradicciones, las que fuimos presentando en este trabajo y que podemos revertir en tanto seamos capaces de entender que las reformas educativas son sólo reformas normativas, que no han logrado permear las políticas pedagógicas del Estado ni la práctica pedagógica, y mantienen a las escuelas como simples unidades administrativas, fuertemente centralizadas, con escasas posibilidades de sus actores para definir con autonomía el modelo de su organización.

Es necesario, además, modificar la denominación Formación Ética y Ciudadana, desechando el concepto de «formación» y/o «formar», por cuanto la acción de «formar» a alguien para que sea, haga y emprenda, refleja la imagen de moldura o, si se quiere, de sujeción a un molde pre-establecido y no susceptible de encogimiento ni dilación. Y lo pedagógico no debería responder a la necesidad de dar forma a algo, tal la definición extraída del *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE, 22ª Edición) sino a la de preparar al alumno y a todos los

que integran la comunidad educativa, para prevenirlos y disponerlos al futuro bajo el sostén y riqueza de lo pasado y de lo actual en su constante devenir.

Si bien la praxis educativa lejos está de pretender sustituir a la acción política, necesita de la misma para contribuir con la acción política. Lo cual requiere repensar la escuela secundaria. La que está atrapada por la pugna de dos modelos: la escuela del siglo XIX y gran parte del siglo XX, y las características que asume la modernidad lo cual genera conflictos y tensiones que impactan en el proceso educativo que les cabe desempeñar, afectando la eficiencia, pertinencia y calidad que no solo la sociedad le demanda a la escuela sino y en especial los estudiantes que no le encuentran sentido.

Frente a esta situación es observable la proliferación de diferentes intentos de solución, aunque algunas escuelas se resisten a afrontar los cambios manteniendo los rasgos expulsivos del secundario. Otras elaboran respuestas aisladas, a partir de experiencias que pocas veces resuenan fuera de los límites de la escuela. En general, en los intentos de solución aún está pendiente redefinirlas para hacerlas más democráticas y pretender alcanzar mayores niveles de inclusión y justicia distributiva. En la primera década del siglo XXI, hubo quienes entendieron que la solución como política de Estado consistía en crear nuevas edificios escolares, lo que si bien interpela, no logra, entendemos, modificar los elementos residuales de la escuela tradicional. Más aún porque la estructura del sistema educativo impide la adecuación sistemática a los cambios en la sociedad, dominados por una celeridad inusitada de aprehender y asimilar.

Finalmente, consideramos que la concepción de ciudadanía debe ser revisada y ampliada a conceptos elaborados desde distintos estudios específicos, ciudadanía activa, emancipada (Bustelo, 1998); proactiva, activa crítica (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006). Cada uno de estos términos tiene un desarrollo sociohistórico particular, responde a condiciones de producción de conocimientos específicos y a acciones políticas singulares, que se complementarían en sus definiciones o amplían sus incumbencias –principalmente la ciudadanía activa– en pos de la acción política para la transformación social.

Estamos inmersos en una tendencia a asociar cada vez más democracia a un sistema de audiencias. Sucede constantemente: se in-

tenta conocer y modelar las preferencias del público mediante sondeos y campañas, a veces proponer un líder y otras programas ajustados a las demandas públicas, todo ello gestionado por asesores de comunicación, en un entorno dominado por el protagonismo de la televisión. «Tendríamos de este modo, por el lado de la política democrática, un deslizamiento hacia el modelo propio de las audiencias mediáticas» (Aznar, 2005: 2). En ese contexto, el ciudadano queda preso del marketing, alejado de lo público y de la política.

En tanto concebimos a la educación como acto político, sabemos que conforme sea la ideología en la que se sustenta puede contribuir al mantenimiento como al cambio de las relaciones sociales. Al ponderar la dimensión histórico-política de la educación y su papel determinante en los procesos de construcción de ciudadanía y tal como lo señala Freire reconocemos la «politicidad» de la educación en tanto carácter irrenunciable de la práctica educativa, dirigida a promover la transformación social, respetuosa de las libertades y de la pluralidad, y orientada a la búsqueda del desarrollo integral de la ciudadanía con justicia social, así entendemos la educación podrá cimentar el desarrollo de una ciudadanía plena que garantice en los hechos el axioma que postula el «derecho a tener derechos», todo lo cual entendemos le permite salir de la *sociedad íntima* y apropiarse del espacio público.

Para recuperar al ciudadano y obtener los fundamentos para el ejercicio de la ciudadanía renovada se requiere de una formación adecuada, de una fundamentación íntegra y de escenarios que las propicien; se exige que, en los procesos de construcción de ciudadanía, se incorpore la estrategia pedagógica derivada de los estudios del territorio, desde la interdependencia entre ciudadanía y territorio (Gutiérrez Tamayo, 2009).

Sostenemos que el problema radica en que los ciudadanos delegan poder y responsabilidad en sus representantes, y no retienen la responsabilidad del control de las acciones públicas. A la vez, los representantes no se sienten en la obligación de rendir cuentas de su gestión ante las instituciones estatales (tribunales y parlamentos), como tampoco ante los ciudadanos. En rigor, no sólo que la democracia no es posible sin ciudadanos, sino que ella está obligada a convocarlos a la autodeterminación y al desarrollo permanente, y es, además, la mejor forma de preservar su proyecto de vida público y colectivo (O'Donnell, 1997).

Frente a los resultados de este trabajo, se abren múltiples interrogantes relativos a los proyectos de vida de los ciudadanos consumidores, y a sus acciones frente a las limitaciones que fueron generando las sociedades de control.

La escuela debe reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas que imperan en el mercado, proponiendo un nuevo modelo de organización educativa como «vida social» que implique, al decir de Dewey, una nueva experiencia democrática. El principio de ciudadanía que la escuela del siglo XIX incluyera como una de sus grandes contribuciones a la conformación de una nueva sociedad democrática, hoy debe entenderse desde una perspectiva radical, es decir, como algo más que la formación de ciudadanos que eligen o son elegidos como representantes mediante el sufragio universal.

Para finalizar y adhiriendo al argumento de Pérez Gómez (1998: 63), señalamos que constituye un imperativo categórico sobre la necesidad de pensar y construir una escuela capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural.

Las concepciones de educación cívica de actualidad apuntan hacia una perspectiva formativa basada en el desarrollo integral y congruente de capacidades. La noción revisada de competencia, inspira la construcción de la concepción de competencia cívica, definida como el conjunto de comportamientos, valores, saberes y creencias complejas que se ponen en marcha en situaciones concretas y que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena; se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo; se comprometan con la defensa de la vida democrática, la legalidad y la justicia.

El núcleo del problema se centra en cómo diseñar y poner en marcha opciones político-institucionales democráticas capaces de resolver las nuevas demandas ciudadanas (políticas, económicas, sociales y culturales), en un contexto de acelerada y compleja globalización. Estamos pues ante un momento de inflexión histórica tanto en materia de democracia como del desarrollo. En este marco, la educación

para la ciudadanía debe comenzar con un franco reconocimiento de los fenómenos de la realidad: la democracia no está funcionando bien en la mayoría de los países de América Latina, y todavía no descansa sobre sólidos cimientos de elementos culturales, eficacia y compromisos políticos.

El desafío se plantea en términos de reformar y reforzar las instituciones democráticas y cambiar la cultura subyacente. Para lograr una democracia más profunda y eficaz se impone cambiar la cultura y educar a la población para que espere, exija y se movilice, por gobiernos transparentes, sistemas de justicia accesibles e inspiradores de credibilidad, y con la vigencia real de los derechos humanos.

Corresponde a la educación cívica cultivar el conocimiento, los valores y las prácticas de la ciudadanía democrática, a través de la práctica (que es como mejor se aprende). El compromiso cívico es un hábito, una práctica, una serie de aptitudes y una forma de vida que se debe fomentar desde temprana edad. La democracia necesita capital social, densas redes de asociación, cooperación y participación activa en la vida social y política de la comunidad. Desarrollar este capital social en todos los niveles de la enseñanza es un objetivo clave de la educación cívica.

La educación debe dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad, de asumir responsabilidades para con los demás de forma cotidiana. Desde su vida escolar, los niños y las niñas deben conocer sus derechos y obligaciones, desarrollar sus capacidades sociales, trabajar en equipo, descubrir al otro(a) en contextos de igualdad y aceptar la diversidad. No se trata de una alfabetización política elemental, es decir, del aprendizaje del ejercicio de la función social con arreglo a códigos establecidos, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los alumnos(as) entender, a partir de problemas concretos, sus derechos y deberes.

El objetivo básico de la educación cívica es el acceso a todos los derechos. Se trata de brindar los medios para el ejercicio de una ciudadanía comprometida en transformar la diversidad en un factor de entendimiento, de ayudar a construir el sistema de pensamiento y de valores, para que cada sujeto tenga la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y colecti-

vo. Asimismo, los programas de educación cívica deben propiciar prácticas educativas que conduzcan a los estudiantes a tener en cuenta otros puntos de vista y a debatir sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético.

Otra escuela es posible, de la misma manera que pensamos que la hegemonía del discurso político es circunstancial. Debemos construir una sociedad alternativa, donde la cultura escolar sea el instrumento capaz de formar individuos críticos. Actores autónomos y promotores de la transformación social, con proyectos alternativos, radicalmente democráticos no sólo en los fines, sino también a través de los medios. Si se quiere hasta animarse a perseguir utopías.

Pero es un desafío público a encararse, a la vez, en las dimensiones institucionales, curriculares, en la formación del profesorado y en la conducción de los centros educativos. No puede circunscribirse sólo al ámbito educativo, por cuanto en la construcción de la ciudadanía intervienen diferentes instituciones y actores, los cuales no comparten el mismo ideario ni interés. La función del Estado es clave para armonizar y consensuar entre todos los actores una política de Estado que recupere la función de Estado docente abandonada durante la década de los 90 y que generó una profunda crisis de cohesión social o del tejido social. Lo que es más grave aún, en menos de 13 años (desde la sanción de la ley federal) se produjo un incremento de la exclusión educativa, con índices preocupantes, de miles de adolescentes y jóvenes, que en la actualidad no trabajan ni estudian.

Bibliografía

- Alfonsín, Raúl (1986). «Discurso inaugural del presidente Raúl R. Alfonsín». En *Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico*, Argentina, abril.
- Ansaldi, Waldo (1991). «La búsqueda de América Latina». *Cuadernos*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Apple, M. (1996). «Conclusión: no hay que bromear con la Reforma Educativa». En M. Apple, *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). «La defensa de las escuelas democráticas». En Apple y Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, Hannah (1983). *La condición del hombre moderno*. Paris: Ágora.
- Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Aznar, H. (2005). «Democracia y programación televisiva. Telebasura y ética de la comunicación». *Telos, Cuadernos de comunicación e innovación*, N° 63, abril-junio, segunda época.
- Baudelot, C.; Establet, R. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Borón, Atilio (2000). «América Latina: crisis sin fin o fin de la crisis». En López Segrera y Filmus (Comps.), *América Latina 2020*.

- Escenarios, alternativas, estrategias*. Buenos Aires: Unesco-Flacso-Temas Grupo Editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Boyce, M.E. (1996). «Teaching critically as an act of praxis and resistance». *EJROT (Electronic Journal of Radical Organization Theory)*, Volume II, N° 2. [en línea] http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/Vol2_2/boyce.pdf
- Brieger, Pedro (2002). «De la década perdida a la década del mito neoliberal». En AA.VV., *La globalización económico-financiera. Su impacto en América Latina*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.
- Bustelo, E. (1998). «Expansión de la ciudadanía y construcción democrática». En Bustelo y Minujin (Eds.), *Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes*. Santafé de Bogotá: UNICEF/Grupo Santillana.
- Carrecedo, J. (1998). «Democracia participativa». *Cuadernos de Pedagogía (s/d)*, N° 275. Barcelona: Praxis.
- Cavarozzi, M. ([1995] 2006). *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Ariel.
- Charlot, Bernard (2003). «Proyecto político y proyecto pedagógico». Ponencia presentada en Jornada de debate: Contenido político y práctica educativa. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. [en línea] <http://www.nodo50.org/movicaliedu/bernardpropolitico.PDF> [consulta 12-5-2008].
- Conde Flores, Silvia (2004). *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: IFE (Instituto Federal Electoral).
- Cortina A. (Coord.) (2003). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva-Fundación Argentaria.
- Cox, C.; Jaramillo, R.; Reimers, F. (2005). «Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Ac-

- ción». Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. Trinidad y Tobago.
- Cueva, A. (1988). *Las democracias restringidas en América Latina: elementos para una reflexión crítica*. Quito: Planeta-Lettraviva.
- Delors, Jacques (1996). «La educación encierra un tesoro». Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO, México.
- Dewey, J. (1927). «Democracia y educación. Filosofía de la educación: los valores educativos». *Educación y democracia* III. Vol. V. Madrid: La Lectura - Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1935). «The crucial role of intelligence». *Later works of John Dewey*, Vol. 11 (pp. 342-344). Carbondale, Southern Illinois: University Press, 1987.
- Diamond, Larry (1996). «El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas». Ponencia presentada en la Conferencia Civitas Panamericano Educación para la democracia. Buenos Aires, octubre.
- Di Tella, Torcuato (1986). *Sociología de los procesos políticos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional (1976). «La Etapa Fundacional de la Nueva República, Proceso de Reorganización Nacional (1976)». Documento Proyecto Nacional. Quinta Parte Buenos Aires, agosto.
- Donald, James ([1996] 2003). «El ciudadano y el hombre de mundo». En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- El Monitor de la Educación Común (1910). Órgano oficial del Consejo de Educación Nacional. Buenos Aires. Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro.
- El Monitor de la Educación Común (1943). Órgano oficial del Consejo de Educación Nacional. Buenos Aires. Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro.

- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). «Evaluación educativa: una aproximación conceptual». Barcelona: OEI. [en línea] <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Elvira, A. (2000). «Ciudadanía europea y ciudadanía nacional». En M. Pérez Ledesma, *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Di Tella / CONICET, Editorial Tesis.
- Fernández, G. (1999). «Ensayo de investigación: Contenidos asociados al concepto de ciudadanía en el marco de las políticas educativas». Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Ferreira, Horacio A. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la provincia de Córdoba*. Córdoba: EDUCC (Universidad Católica de Córdoba).
- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970, 1995, 1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogía de la esperanza, Paz e Terra*. Río de Janeiro, Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

- Gambini, H. (1999). *Historia del peronismo* Vol. I. Buenos Aires: Planeta.
- García de Fanelli, A. (2000). «Transformaciones en la política de educación superior: Argentina en los años noventa». *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, N° 114: 95-109. México.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1997; 1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gómez Leyton, Juan C. (2003a). «Notas para el estudio de la Historia Reciente del Capitalismo y la Democracia en América Latina». Ponencia presentada en la I Reunión del Grupo de Trabajo Historia Reciente de CLACSO. La Habana, Cuba.
- Gómez Leyton, Juan C. (2003b). «La crisis de la representación política en Chile 1990-2001». Ponencia presentada en el Congreso Internacional América Latina: Identidad, Integración y globalización. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. 10-11-12 de julio. Córdoba, Argentina.
- Gómez Leyton, Juan C. (2004a). «¿Votar o no votar? ¿Esa es, realmente, la cuestión? o ¿Qué democracia queremos? Una argumentación política por la democracia postneoliberal». Ponencia presentada en el Coloquio sobre la Nueva Ley de Elecciones. Escuela de Ciencias Políticas, 23 de junio. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Gómez Leyton, Juan C. (2004b). «Abstención electoral, fragmentación ciudadana y crisis de la representación política, Chile 1989-2001». Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Ciencia Política: Los Desafíos de la Gobernanza Democrática en América Latina, 29 de septiembre al 1 de octubre. ALACIP, México: Asociación Latinoamericana de Ciencia Política.

- Gómez Mendoza, Miguel A. (2009). «La reconstrucción filosófica del discurso pedagógico desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas». *Revista Educación y Pedagogía* Nº 7. Universidad de Antioquía. [en línea] <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/index> [consulta: 12 de noviembre de 2009]
- Gramsci, A. (1985). *Introducción al estudio de la Filosofía*. Barcelona: Crítica.
- Gutiérrez, Alicia (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones
- Gutiérrez, Alicia (2007). *Pobre, como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza. Un estudio de caso*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez Tamayo, A. (2009). «Territorio y ciudadanía: estrategia pedagógica para los procesos de formación ciudadana en Latinoamérica». Ponencia XII EGAL-2009. Montevideo-Uruguay, abril.
- Gvirtz, Silvina (2002, 6 de mayo). «La autonomía escolar en buen camino». Diario *Clarín*. Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen (1986). *Conocimiento e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1998). «Habermas y la modernidad». En A. Giddens et al., *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, E. (1994). «Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario». En M. Montero (Coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- James, D. (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

- Jelin, Elizabeth (1995). «La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina». En C. Acuña (Ed.), *Juicio, castigos y memoria: derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad, CEDES - Edit. Nueva Visión.
- Kymlicka, W. y Norman, V. (1997). «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía». *Revista El Ágora* Año 3, N° 7. Bogotá, Colombia: CREDI, Universidad de San Buenaventura Medellín, USB.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantall (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una política Democrática Radical*. Madrid: Siglo XXI.
- Landau, Matías (2006). «Ciudadanía y ciudadanía juvenil». Conferencia en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares, de la materia Construcción de Ciudadanía. La Plata. DGCyE.
- Lasswell, H. D. (1985). «Estructura y función de la comunicación en la sociedad». En M. de Moragas (Comp.), *Sociología de la comunicación de masas, tomo II: Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili SA.
- Laszarfeld, P. y Merton, R. (1948). «Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada». *The communication of ideas*. New York: Harper and Brothers.
- Luna, F. (1984). *Perón y su tiempo. La Argentina era una fiesta*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Manin, Bernard (1998). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Dolmen, T.M.
- McLaren, P. (1990). «Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza». En H.A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

- McLaren, P. (2008). «El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía». En P. McLaren y J.L. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-429). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Miranda, E. (2001a). «Tensiones y conflictos en procesos recientes de transformación de la educación en Argentina: contextos, políticas y actores». En S. Martinic y M. Pardo, *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Miranda, E. (2001b). «Políticas y estrategias de transformación de la educación en la provincia de Córdoba: su impacto en el sistema educativo y en las instituciones escolares, 1995-1999». Informe Académico. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Moulián, T. (2004). *De la política letrada a la política analfabeta*. Santiago: LOM ediciones. ISBN 978-9562820806.
- Müller, Alberto (2002). «Desmantelamiento del estado del bienestar en la Argentina». *Proyecto UBACyT, Cuaderno del CEPED* N° 6. Buenos Aires.
- Muscia, A. (1997). «Los manuales de Moral e Instrucción Cívica en la escuela argentina (1884/1916)». En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- O'Donnell, G. (1982). *El Estado Burocrático Autoritario, 1966-1973. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- O'Donnell, G. (1997). «¿Democracia delegativa?» En G. O'Donnell, *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Ollier, M. (2005). *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*. Buenos Aires: Eduntref.

- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Paviglianiti, N.; Nosiglia, M. y Marquina, M. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Pérez Gómez, A. (1998). «La Socialización Postmoderna y la función educativa de la escuela». En AA.VV., *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Portantiero, J.C. (1977). «Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973». *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 39, N° 2 (Abr.-Jun., pp. 531-565). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3539776>.
- Rama Vitale, C. (2006.) «Introducción: La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización». *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Ramonet, Ignacio (1998). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de Debate.
- Redon Pantoja, Silvia (2010). «La escuela como espacio de ciudadanía». *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: 213-239. Escuela de Pedagogía-Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ricoeur, P. (2008). *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Editorial Trotta
- Rodríguez, Lidia M. y Vázquez, María J. (2000). «La Evaluación en la Escuela relato de una experiencia». *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*, Año 1, N° 1, septiembre. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – IIPMV. Buenos Aires.

- Rouquie, Alain (1982). «Hegemonía militar, Estado y dominación social». En A. Rouquie (Comp.), *Argentina hoy* (pp. 11-50). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Saldívar, A. (2001). «Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas». *Cultura y Educación*, N° 13, Año 1. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santos Gómez, M. (2008). «Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46: 155-173, Enero-Abril, OEI. Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (1995). «Democracia escolar o el problema de la nieve frita». En *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlo, Beatriz (2003). *La pasión y la excepción. Eva, Borges y el asesinato de Aramburu*. Colección Metamorfosis. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Scaltritti, M. y Marcaida, E. (2003). «Los cambios en el Estado y la sociedad. Argentina (1880-1930)». *Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado*. Buenos Aires: Cátedra de la Lic. Elena Marcaida, CBC.
- Sennett, R. ([1974] 2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, A. (2012). «El desafío de Demos: democracia, desigualdad social y participación ciudadana en Ecuador». *A (re)distribuir. Ecuador para todos*. Quito: SENPLADES.
- Sigal, Silvia (2002). «Intelectuales y peronismo». En: J.C. Torre (director de tomo), *Nueva historia argentina*, tomo VIII. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sinigaglia, I.; Borri, N. y Jaimes, D., (2006). «El derecho a tener derechos», Cuadernillo N° 2. Campaña de comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra/FARCO/ UNICEF.
- Souto, M. (1993.). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño Dávila.

- Suasnábar, C. (2003). «Culturas políticas, burocracias provinciales y estilos de gestión en la implementación del 3er.Ciclo del EGB». Ponencia presentada en coloquio nacional *A los diez años de la Ley Federal de Educación. Mejor Educación para todos*. Córdoba, 26, 25 y 28 de junio.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (1999). «Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina». IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Tirado F. y Guevara G. (2005). «Educación Cívica: Un Estudio Complementario». Mimeografiado.
- Todorov, T. (1987). *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona: Gedisa.
- Valverde Chavarría, J. (2002). «De Habermas a Freire: bases teóricas de la pedagogía y el currículo críticos». Memoria XI Congreso Internacional sobre tecnología y educación a distancia, San José de Costa Rica [en línea] <http://www.uned.ac.cr> [consulta: 10-07-2008].
- Vasco, Carlos E. (2003). «La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los derechos humanos: Una mirada integral a las instituciones educativas». *Escuelas y Ciudadanías* (pp. 53-91). Colombia: Ed. Corporación Región; Fundación Confiar. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Zavaleta, René (1986). «Cuatro conceptos de la democracia». En J. Labastida, *Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea*. México: Siglo XXI.

Antecedentes normativos

Ley N° 24195, Ley Federal de Educación, año 1993.

Ley N° 8113, Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba, año 1991.

Ley N° 8835, Estatuto del Ciudadano, año 1999, provincia de Córdoba.

Ley N° 8836, Reinención del Estado, año 1999, provincia de Córdoba.