Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación)*

Germán Cantero**, Susana Celman***, Zunilda Ulla de Costa, Gabriela Andretich, Stella Altamirano, Nora Grinóvero, Paula Olivieri, Silvina Fernández, María L. Chapero, Martín Repetti, Deolidia Martínez Oyhamburu, Ingrid Sverdlick, Silvia Serra, Andrea Corrado Vázquez, Paula Medela, César Ipucha

Esta investigación se propuso inferir la incidencia de las reformas educativas en la conformación de nuevas condiciones de educación ciudadana en Argentina, con el objetivo de poder advertir sobre sus características en las diferentes modalidades que particularizaron la implementación del tercer ciclo de Educación General Básica (EGB). Se trabajó en cinco casos, tres escuelas en la provincia de Entre Ríos y dos del conurbano bonaerense, a través de categorías comunes: Evaluación de Sujetos e Instituciones, Formación Permanente del Profesorado, Condiciones de Trabajo Docente y Materiales Educativos. Se partió del supuesto que las Reformas Educativas forman parte de políticas sociales globales, que actúan en campos de práctica a través de ciertos dispositivos. Las denominadas Reformas Educativas de los '90 fueron analizadas como vehículos de regulación del neoliberalismo y, en general, de los llamados procesos de modernización, enfatizando el interés sobre las consecuencias que esos procesos podrían tener en la conformación de nuevas identidades ciudadanas.

Palabras clave: Reforma educativa - ciudadanía - trabajo docente - evaluación - formación docente

*) Artículo que expone resultados de un proyecto iniciado en 1998, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), financiado por la SICTFRH -UNER, Informe Final aprobado por Res.CS Nº 298/05; recibido para publicación en noviembre de 2005 y aceptado en agosto de 2006.
**) Director: Profesor Titular ordinario de *Planeamiento de la Educación* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. E-mail: germanc@gigared.com
***) Codirectora: Profesora Titular ordinaria de *Evaluación*, Facultad de Ciencias de la Educación, y Secretaria Académica de la UNER.

Educational Reforms and Citizenship (in order to think about the context of the new Law for Education)*

Germán Cantero**, Susana Celman***, Zunilda Ulla de Costa, Gabriela Andretich, Stella Altamirano, Nora Grinóvero, Paula Olivieri, Silvina Fernández, María L. Chapero, Martín Repetti, Deolidia Martínez Oyhamburu, Ingrid Sverdlick, Silvia Serra, Andrea Corrado Vázquez, Paula Medela, César Ipucha

This research aimed to infer the incidence of educational reforms in the generation of new conditions for citizen education in order to be able to raise awareness about characteristics that this educational model has adopted in cases representative of the diversity that the reforms have imprinted upon the third course of Basic General Education (EGB). Specifically, the research focused on the implemented changes and possible resistances to the EGB3 in five schools considered as fields of practice (three in the Province of Entre Ríos and two in the Province of Buenos Aires), through four main analytic lines which allowed us to understand the educational reform as a social regulation process: teaching working conditions, institutions and subjects evaluation, teachers and professors training and educational materials. The reforms were analyzed as Neoliberal and of so-called modernization processes instruments of regulation and, more specifically, the focus was on the consequences that those processes would have in the conformation of new citizen identities by way of the reforms.

Key words: Educational reform - citizenship - teaching working conditions - evaluation - educational training

*) This paper exposes results of a research project developed at the Faculty of Educational Sciences of the Nacional University of Entre Ríos (UNER), funded by the SICTFRH -UNER, Final Report approved through Res.CS #298/05; submitted in November 2005 and accepted in August 2006.
**) Director of the Research Team, Regular Professor of *Educational Planning*, Faculty of Educational Sciences, UNER, and of the Department of Education, National University of Luján. E-mail: germanc@gigared.com
***) Co-Director, Regular *Professor of Evaluation*, Faculty of Educational Sciences, UNER; Academic Secretary of the UNER.

A Nina Landreani, que hiciera de
la investigación una militancia
en favor de los niños de sectores populares.

I. Introducción

Al mirar en la perspectiva de los años transcurridos desde el inicio de este proyecto [(1)], cobran relevancia y actualidad las afirmaciones que entonces se hicieron al justificar el tema elegido.

En efecto, en aquella oportunidad se expresó: "Cuando los ciudadanos de fin de siglo emprendieron su camino hacia el tercer milenio a través de la niebla que les rodeaba, lo único que sabían con certeza era que una era de la historia llegaba a su fin. No sabían mucho más" [(2)]. Cada vez resulta más claro -se continuó afirmando- que nos encontramos en la inflexión entre dos épocas. Sin embargo, aún envueltos en el caos de hechos y acontecimientos que se suceden en esta crisis epocal y sin la posibilidad de interpretarlos globalmente, la mayoría de los habitantes de esta Argentina ya son capaces de discernir, dolorosamente, a qué lógicas obedecieron los cambios que orientaron la corriente principal de la historia en los '90, a quiénes beneficiaron y a quiénes perjudicaron. Hoy no hay prácticamente quién pueda llamarse a engaño. El capitalismo global ha dejado al descubierto, por debajo de las dos carátulas de su tragedia -neoliberal y neoconservadora-, las trágicas consecuencias para las grandes mayorías que conforman la escena contemporánea. Nos referimos a las transformaciones que han exacerbado las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión de los sectores populares.

En este contexto, el proyecto que aquí expondremos se propuso estudiar las condiciones de educación ciudadana de los niños de sectores populares que las reformas educativas generaron a través de distintos dispositivos. Recuperar esos aportes, desde los itinerarios de sujetos e instituciones concretas, podría constituirse en un punto de referencia para los debates actuales.

Se acaba de proponer modificar la Ley Federal de Educación, aquélla que legitimizara las reformas de los '90; las respuestas que sobrevengan desde la educación se darán en el contexto de una tensión cuya resolución parece acuciante: la contradicción entre un estado atrofiado en sus atributos, a la defensiva frente a sus responsabilidades sociales, y un

estado necesario, cuya refundación intelectual y moral se ha convertido en una cuestión de supervivencia frente a la desintegración de los principios organizadores de la solidaridad social (**Rosanvallon**, 1995). Las formas en que esta tensión habrá de resolverse tienen que ver con los pequeños avances de lo público dentro del ámbito de la educación y con el perfil que, por su mediación, pareciera encaminarse -en este nuevo período histórico de nuestro país- en la construcción de una nueva ciudadanía.

II. Revisando los puntos de partida

El propósito central de la investigación fue tratar de inferir el rumbo que el proceso de reformas en educación, en el contexto de las políticas globales vigentes, imprimía a la educación ciudadana en cinco escuelas de nuestro país, tres de la Provincia de Entre Ríos y dos de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de esta inferencia era el de poder advertir sobre las características que esta educación ha adoptado en esos casos, representativos de la diversidad con que las reformas implementaron el tercer ciclo de EGB; uno de los componentes de la nueva estructura del sistema educativo que probablemente mayores dificultades presentó en su implantación.

Encender luces amarillas en esta avenida de reformas tenía un supuesto: que éstas conducen a una nueva ciudadanía, una ciudadanía funcional al proyecto neoconservador y neoliberal. De confirmarse este supuesto, era necesario dar indicios acerca de las modalidades específicas que adopta en todos los actores de la escena escolar, particularmente en alumnos y docentes, verificando estas especificidades en cada escuela, en cada campo de práctica como punto de convergencia de intereses diversos y de concepciones y prácticas también heterogéneas.

Dar cuenta de estas especificidades era y es. a nuestro juicio. imprescindible para la elaboración de cualquier proyecto alternativo o iniciativa de intervención. Por esta razón, las conclusiones que a continuación se esbozan pretenden ser también punto de partida para nuevas prácticas y acicate para la reflexión, es decir, un estímulo para la praxis de intelectuales, educadores, políticos y especialistas de la educación. También por esta razón, el eje de organización de este corolario es la propia ciudadanía, desde la perspectiva de los distintos actores, teniendo a la vez como referencia el proyecto hegemónico al respecto y nuestras propias concepciones.

Desde las tendencias políticas hegemónicas se alienta la producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y cliente. Es preciso obtener de este *nuevo ciudadano* las destrezas necesarias para asegurar su aptitud productiva de acuerdo con los parámetros de calidad y eficiencia del mercado. De tal manera, al proyecto del ciudadano de la modernidad -apenas iniciado en estas latitudes- se intenta reemplazarlo por el de agente económico, en sus dimensiones de productor y consumidor.

Sin embargo, es importante investigar hasta qué punto se está avanzando en el logro del perfil productivo de este agente y si estos logros son simétricos a los obtenidos en relación al ciudadano consumidor. A primera vista, pareciera haber un notable desbalance al respecto. Al parecer, la cultura productiva del ciudadano medio no parece ser capaz de sostener su cultura consumista. En otras palabras, la nueva hegemonía pareciera haber sido más eficaz en disciplinar las masas en el sentido del consumo que en la dirección de la productividad, de acuerdo con los estándares globalmente prescritos.

Sin embargo, sí parece haber sido exitosa en sofocar la emergencia de una cultura política popular vigorosa. Y esto, obviamente, no es nuevo. Siempre la educación ciudadana estuvo orientada al logro de la gobernabilidad y al desaliento de la autonomía crítica. De ahí el predominio de aquella ciudadanía tímida, fragmentada, apática y consumista que describiera **Rigal** (1997). Pero también habría que señalar la emergencia de otra ciudadanía, una empujada hacia la pobreza, indignada, combativa, resistente, autoorganizada en la lucha; consciente de lo poco que tiene que perder y con esperanzas de lo que puede ganar. Ella ha surgido en el contexto de un ejercicio inescrupuloso e insaciable del poder en todos los ámbitos; en el marco de una hegemonía que ha hecho uso y abuso de su posición de dominio relativo, sin reparar en que su pérdida progresiva de consenso debía ser suplida por una creciente dosis de coerción y represión, es decir, por una política que conduce a situaciones de cada vez más difícil gobernabilidad.

Para quienes apostamos por una opción democrática, para quienes aspiramos a una democracia cada vez menos formal y más participativa, esta combinación de escepticismo con indignación combativa puede llevar a una encrucijada peligrosa. En esa encrucijada asecha el autoritarismo. Como en una oportunidad expresara **O'Donnell**: "Las democracias no

sólo sufren muertes rápidas, como un terremoto. También pueden sufrir, y más insidiosamente, una muerte lenta, como una casa carcomida por las termitas. Nuestra clase política se está portando como un caso de manual para la muerte lenta. Esto es particularmente grave, ya que han quedado en pie tantos y tan poderosos reductos autoritarios" [(3)].

Afortunadamente, la ciudadanía emergente manifiesta una memoria activa que permanentemente recuerda y rechaza el pasado de terror autoritario que asoló nuestra sociedad. Una fracción de esta emergencia ciudadana la constituye una proporción nada desdeñable de docentes militantes que, a través de uno de los movimientos sindicales más activos y multitudinarios del planeta, brindan a sus alumnos y a su país constantes lecciones de ciudadanía. De estas lecciones fuimos testigos a lo largo de nuestra investigación (como también lo fuimos -no podía ser de otra manera- de una ciudadanía mínima, amedrentada y claudicante).

Por el filo de esta cornisa de expectativas y posibilidades habrán de caminar entonces nuestras conclusiones. Ellas no pretenden realizar afirmaciones de validez general sino, más bien, bucear en las profundidades de realidades puntuales para traer a la superficie la voz de sujetos e instituciones que desde su singularidad nos permitan, sin embargo, aportar a la construcción de teoría.

Al finalizar esta etapa del programa de investigación, exponemos estos resultados refiriéndonos en primer lugar a las escuelas de la Provincia de Entre Ríos. En ellas, el análisis pudo estructurarse sobre la base de un conjunto de categorías más amplio y diverso que en las escuelas bonaerenses. Esto fue posible gracias a un equipo de investigación más numeroso, facilitado por ser Paraná la sede del Proyecto. Las conclusiones sobre las escuelas de Buenos Aires se apoyan, en cambio, en un proceso de reformas más consolidado en el tiempo, que dan a las mismas un carácter menos provisorio. De cualquier manera, todos los que conocen la realidad escolar y los que hemos investigado varios años en ellas sabemos que se trata de un medio muy cambiante en el que el factor humano y, en particular, la incidencia de algunos personajes, es tan decisiva como transitoria. Por ende, todas las conclusiones que se exponen a continuación deberán ser verificadas a medida que el tiempo transcurra.

III. Fundamentos del enfoque metodológico adoptado

El problema a investigar, por sus particularidades y contextualizaciones, requirió la adopción del diseño de una investigación de tipo exploratorio, ya que no se contaba, en sus inicios, con antecedentes específicos de otros trabajos y producciones teóricas, al menos en nuestro país, que pudieran constituirse en fuentes de conocimiento al respecto. Esto implicó, la adopción de un enfoque de trabajo propio de la lógica del descubrimiento más que de la lógica de la comprobación. El estudio de casos -cuyo cometido principal es el conocimiento de lo particular y no la generalización- apareció, entonces, como la estrategia metodológica que nos permitiría conocer en instituciones concretas, la modalidad que adoptó en estos casos, el juego dialéctico entre lo previsto desde las políticas educativas nacionales y provinciales (la Reforma de los 90') y las escuelas (con sus historias, su cultura, condiciones y posibilidades de trabajo, los actores, sus trayectorias de formación, sus vínculos e interacciones, expectativas y experiencias), así como la construcción de significaciones y prácticas que estos sujetos colectivos elaboraron respecto a dichas políticas y dispositivos.

El abordaje metodológico central consistió, entonces, en un **estudio de casos** en tres escuelas de la Provincia de Entre Ríos y dos escuelas del conurbano bonaerense, a través de categorías comunes (evaluación de sujetos e instituciones, formación permanente del profesorado, condiciones de trabajo docente y naturaleza y uso de materiales educativos, en su relación con reformas educativas y ciudadanía).

La propuesta de un diseño de investigación flexible y emergente demandó y posibilitó la construcción de líneas de indagación y comprensión progresivas, recurriendo a las estrategias metodológicas e instrumentos de captación y sistematización de la información, pertinentes y válidos respecto a los desafíos, también emergentes del objeto de conocimiento, su estudio comprehensivo, sistemático y en profundidad, desde las cinco escuelas seleccionadas.

Los diseños cualitativos son diseños emergentes porque se constituyen en una sucesión de fases, producto de un proceso progresivo e interactivo: una primera de exploración y reconocimiento de los espacios, situaciones y sujetos que pueden ser fuente de información; una segunda, en la que estos espacios, casos y sujetos se delimitan, las estrategias a utilizar se precisan y los tiempos y recursos se van dimensionando mejor, y una tercera, que inclu-

ye el trabajo de campo, el análisis de la información, la elaboración de conclusiones (siempre provisorias), planteo de hipótesis y de nuevos interrogantes. Todas estas fases son recurrentes a lo largo de la investigación, que por lo tanto, permanece abierta a lo que va surgiendo del propio proceso. El cierre del mismo es arbitrario, en el sentido que obedece más a necesidades de administración académico-científica que a la naturaleza de este tipo de producción de conocimientos.

La adopción de este enfoque significó trabajar sobre distintas fuentes de información: Documentales (normas legales, artículos periodísticos, artículos de revistas especializadas, documentos legislativos, documentos escolares), personales (profesores, directivos, alumnos, maestros, ordenanzas, preceptores) y prácticas y experiencias educativas.

Para la recolección de la información se utilizaron instrumentos metodológicos tales como: análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas, observaciones, talleres con alumnos y docentes, procesos de categorización y triangulación.

El trabajo de campo se inició en cinco casos: tres ubicados en el Departamento Paraná de la Provincia de Entre Ríos y dos en el Conurbano bonaerense. En Entre Ríos, se eligió una escuela con EGB3 por cada una de las modalidades de implementación adoptadas: a) EGB3 "secundarizados" que funcionan en los establecimientos que hasta ahora permanecen prácticamente con la estructura del nivel medio preexistente a la Ley Federal de Educación; b) EGB3 "Intermedios" que funcionan como virtuales niveles autónomos dentro de los edificios de ex escuelas primarias, hoy fracturadas en dos estructuras pedagógicas EGB 1 y 2, por una parte y EGB3, por la otra, y c) EGB3 rurales, organizados como núcleo receptor de los egresados de un conjunto de EGB1 y 2 del entorno próximo. En Buenos Aires, se eligieron dos escuelas. Una del Partido de Moreno, donde el EGB3 está inserto en un establecimiento de matrícula numerosa (más de mil alumnos) pertenecientes a sectores urbano marginales. La vida de esta escuela ha sido "impactada" por uno de los aspectos más característicos de la implantación de la Reforma en esta provincia: el reemplazo de gran parte de la infraestructura escolar preexistente por edificios planteados dentro de un mega-plan de diseño estandarizado y construcción rápida. La otra escuela pertenece al Partido de Morón, tiene una matrícula intermedia y su población escolar proviene de familias obreras cuya situación se ha precarizado en los últimos años.

IV. La conclusiones …

IV.1. La especificidad de lo rural

Si bien todas las escuelas estudiadas tienen en común la característica de atender a niños de sectores populares, es necesario establecer entre ellas una diferencia de partida. El carácter rural de una y el urbano marginal de las otras las diferencian de una manera indubitable.

El medio rural aparece como un ámbito propicio para la puja de poderes por el goce de derechos y el acceso a servicios a escala microrregional. En este sentido, habría que desprenderse de representaciones que asocian este medio con cierta indolencia bucólica. Por el contrario, las limitaciones del poder central para posibilitar estos derechos y servicios en el ámbito de un territorio extenso y de habitantes dispersos, moviliza a éstos en una activa competencia por el disfrute de aquéllos. Así ocurrió con la ubicación espacial de la escuela Intermedia, disputada por distintos nucleamientos rurales, como también ha ocurrido con otros servicios tales como la traza de caminos, el tendido de redes de electrificación, el emplazamiento de un destacamento policial o un centro de salud.

De esa manera, el medio rural estudiado aparece como un ámbito propicio para la constitución de sujetos políticos colectivos y la escuela como centro integración y socialización; como núcleo de la vida social del que la gente se apropia como único y natural espacio constitutivo de lo público.

IV.2. La gestión como inductora de prácticas institucionales educativas

Cuando nos referimos a la gestión escolar, lo hacemos en el sentido que propusimos en una investigación anterior [(4)], esto es: como la totalidad de interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar en el ámbito de la escuela o a partir de él. Esta conceptualización, que abarca a todos los posibles actores de la escena institucional, no desconoce la centralidad de la figura del director/a y el papel decisivo que cumple en la mayoría de las instituciones. Intenta, sí, orientar la observación a todo el proceso decisorio y a la urdimbre de relaciones que permiten comprenderlo.

Desde la perspectiva que interesa a estas conclusiones, esta urdimbre de interacciones se constituye en la primera experiencia de gestión de lo público a la que acceden los alumnos. De esta forma, las prácticas institucionales de gobierno integran el *curriculum* total que la escuela ofrece para la educación de nuevos ciudadanos. En este sentido, los tres casos estudiados muestran una diversidad de situaciones que van desde gestiones capaces de concretar modalidades de organización que inducen el protagonismo (Centro de Estudiantes), de tomar la iniciativa y luchar por reivindicaciones del medio, de manejar con "cintura política" y firmeza las relaciones con el poder central para lograr mejoras en la zona, hasta otras intimidadas frente a ese poder, de escasa capacidad de convocatoria, con muchas dificultades para obtener la participación de padres y alumnos, etc.

Aquí cabe una distinción: gestionar en el medio rural que conocimos es muy diferente que en los barrios urbano-marginales. En aquél hay pobreza -extrema en algunos casos-, pero no miseria, violencia y desintegración familiar; la contención afectiva del niño llega en algunos casos hasta la sobreprotección. En la marginalidad urbana, en cambio, abunda el abandono, la desprotección. En el campo no falta la alimentación indispensable; en los barrios periféricos de Paraná llegan a conocerse a veces el hambre y la desnutrición. En uno, la vida social se organiza a partir del medio familiar y la casa es el ámbito de referencia afectivo-moral; en el otro, la calle suele ser el lugar de socialización por excelencia. En ésta, el delito se naturaliza y la fuerza del otro se constituye en el único límite.

En ambos medios la vida es dura y los niños se incorporan tempranamente al trabajo que permite sobrevivir. Pero en un caso, es posible apelar a estrategias de autosubsistencia (como la producción para el consumo familiar y hasta la caza y la pesca); en el otro, cuando el trabajo falta, hay que recurrir a la mendicidad y al cirujeo, por no mencionar el delito como alternativa en preocupante expansión. De cualquier manera, ni siquiera el medio rural está exento de ser incitado a otro recurso de subsistencia: el asistencialismo como parte de una política clientelar. En el caso de uno de los asentamientos rurales del que procedían los alumnos, había llegado a constituirse en pauta cultural.

En estos contextos diferentes, aunque adversos, con sus posibilidades y limitaciones, se gestionan las escuelas estudiadas. En algunos casos, la personalidad de los directores y de algunos docentes logra sobreponerse a todas las vicisitudes e influir para la generación de un clima

interno de buena convivencia y trabajo en equipo. En otro, la adversidad del medio y la propia idiosincrasia del personal desborda la capacidad de contención de un alumnado difícil de orientar, quedando para la directora un papel de mediación que oscila entre el deseo de contención y las presiones por sanciones ejemplares.

Algo similar ocurre con respecto a la enseñanza. Dos de los directores aparecen como referentes para la resolución de problemas pedagógicos y didácticos; el otro, en cambio, es resistido por un personal que, sobre todo en los inicios de la implementación del Nivel Intermedio, da muestras de su incapacidad para atender a niños de sectores populares (en general, se trata de profesores de nivel medio, en su mayoría jóvenes, que por primera vez toman contacto con niños de esta procedencia y reaccionan con cierta agresividad frente al desafío pedagógico que éstos les plantean).

IV.3. Liderazgos y educación ciudadana

Los patrones institucionales establecidos por el sistema educativo y, en general, la cultura escolar colocan al director en el centro de expectativas, responsabilidades y presiones. Cuando las cualidades personales lo permiten (y éso depende de la casualidad, no del sistema de selección), algunos potencian desde esta centralidad su capacidad natural de liderazgo, dando en muchos casos un perfil autocrático a su gestión; en algunos pocos, delegando tareas, compartiendo responsabilidades y, en general, democratizando la gestión.

A este último grupo pertenecen dos de los directores de escuela y una ex directora de EGB 1 y 2 (rural), por entonces residente en la casa habitación del establecimiento.

Como ya lo observáramos en una investigación anterior[5], se trata de personajes cuya historia personal y trayectoria educativa los lleva a trascender el ámbito escolar, enriqueciendo sus gestiones desde otras experiencias. Tal es el caso de L., militante gremial, de P., militante política, de M., especialista en enseñanza técnica que exhibe, además, logros importantes en emprendimientos no formales de educación de niños urbano-marginales.

En el caso de la escuela C y de su directora, L, fuimos testigos de un evento singular. Una asamblea convocada en transgresión con disposicio-

nes expresas del Gobernador de la Provincia, para explicar a los padres de los alumnos las razones de las medidas de fuerza dispuestas por el gremio docente que los agrupa. Se trató de una verdadera clase pública de educación ciudadana, en la que se generaron condiciones para dar y tomar la palabra, para desarrollar un pensamiento crítico frente a determinadas políticas públicas, para analizar la situación de la educación zonal y provincial y, en general, para debatir cuestiones de interés común en una escuela rural transformada en una auténtica ágora. También observamos a un grupo de docentes, de ordinario afables y apacibles, transfigurados en vehementes defensores de derechos conculcados, en ciudadanos que hacen de esta condición una verdadera praxis política, en su acepción más amplia y profunda.

Experiencias como ésa, si bien suscitadas por situaciones extremas[6], integran el *curriculum* total de la formación ética y ciudadana de los alumnos e incursionan, inclusive, en experiencias de educación popular.

IV.4. Cultura preexistente y educación ciudadana

Tanto la cultura rural como la cultura urbano-marginal demandan de los docentes un descentramiento para el cual muchas veces no están formados. En efecto, apartarse de las propias pautas para decodificar las de otros es un ejercicio que la formación docente no prevé.

En el caso de los niños del medio rural, los maestros y profesores deben enfrentarse con una identidad de raíces muy fuertes, en la que el apego al terruño es muy grande y la demostración de los afectos, por ejemplo, transita por carriles muy diferentes a los de la clase media. Se trata en este caso de vínculos muy profundos pero renuentes a toda efusividad. De ahí que a veces, para un observador desprevenido, sorprende el contraste entre una aparente frialdad de relaciones y la capacidad contenedora del hogar. De ahí también que se trate de niños rápidos en adquirir su autonomía laboral y lentos en lograr su autonomía afectiva.

Sin embargo, ello no obsta para que la educación de estos niños se realice dentro de patrones bastante rígidos y jerárquicos. Fruto de esta socialización primaria, es la actitud de respeto que los alumnos tienen con sus profesores y con los adultos en general. Este respeto es valorado positivamente y bienvenido por docentes que, en muchos casos, proceden del medio urbano, donde las actitudes de los chicos son muy dife-

rentes. En efecto, en muchas escuelas urbanas, particularmente en las urbano-marginales, el establecimiento de una fluida comunicación y de vínculos afectivos con los alumnos debe sortear una barrera de hostilidad, brusquedad y hasta violencia que los niños oponen como una suerte de coraza protectora, de la que se han revestido para sobrevivir en el medio adverso en el que han crecido.

Ahora bien: esta cultura del respeto que caracteriza al niño de campo ¿debe interpretarse como una genuina consideración de la dignidad del otro o como actitud de sumisión que han incorporado en el ámbito de la disciplina familiar? Si, como parece, lo que predomina es lo segundo, es posible que resulte difícil sustraerse a la comodidad de la obediencia fácil en la relación maestro-alumno. Esta pauta cultural puede entonces instituir un obstáculo encubierto para la educación de futuros ciudadanos autónomos y críticos, a pesar de que, paradojalmente, esto último constituya una de las mayores preocupaciones de la gestión de la escuela y del trabajo cotidiano en el aula.

En este sentido, muchos fueron los registros que permiten interpretar al proyecto de educación ciudadana de la escuela como un proceso orientado a habilitar la palabra, sacar los miedos, educar en el ejercicio de la petición de derechos legítimos, etc.

La contracara de esta relación es la que presenta la escuela P, sobre todo durante la gestión de C. En ella, los docentes tienen grandes dificultades para adaptarse a la cultura de sus alumnos. Se trata, como dijimos, de una cultura violenta exigida para sobrevivir en un medio también violento. Frente a ella, maestros y profesores piden amonestaciones y los padres "mano dura". Entre ambos, como ya señaláramos, la dirección oscila entre la contención y la sanción.

La escuela Z, en cambio, ha logrado un buen nivel de convivencia, no sólo entre docentes sino entre éstos y los alumnos. Esto se percibe al ingresar al establecimiento y recorrer sus galerías. M y su equipo mantienen un clima de orden y de trabajo que contrasta con las descripciones que hemos registrado acerca del medio del que proceden los chicos: un conjunto de pequeños barrios marginales, algunos alejados de la escuela.

No es la primera vez que observamos situaciones de contraste de este tipo; sin embargo, detrás de estos casos, bastante atípicos, se encuentran estilos de gestión que sólo se sostienen por la confluencia excepcional de personalidades y capacidades muy poco frecuentes. Sin embargo,

cabe aclarar que en las escuelas P y Z las situaciones descriptas son válidas exclusivamente para el período en el que realizamos el trabajo de campo. Esto afirmación no es sólo una obviedad metodológica; tiene el propósito de remarcar que, coincidiendo con la finalización de nuestras observaciones sistemáticas, en ambas escuelas se produjeron cambios significativos. En la primera, como veremos más adelante, la directora terminó renunciando, cansada de tantas adversidades y presiones. En la segunda, M, desalentado por la falta de apoyo político y la creciente mengua de recursos, aceptó un ofrecimiento de trabajo de otra jurisdicción que implicaba un reconocimiento de sus antecedentes. A partir de los dos alejamientos, en estas escuelas se suceden varias gestiones que marcan una gran discontinuidad en su orientación, hasta que en Z vuelve M y en P se hace cargo alguien que logra estabilizar las cosas y descomprimir el nivel de conflictividad existente.

IV.5. Cultura que se inculca

En la escuela rural predomina una clara disposición a rescatar para el aprendizaje los saberes y valores que los chicos traen de su medio. Sin embargo, existe el riesgo de sobrevalorar algunas actitudes que pueden ubicarse dentro de una cultura sumisa. En efecto, a partir de la satisfacción que los docentes manifiestan de manera generalizada por el trato respetuoso que reciben de sus alumnos, se puede incurrir -como ya dijimos- en una cierta acomodación a esta cultura, con la consiguiente renuencia a estimular su autonomía crítica.

Afortunadamente, L, la directora y F, una docente, son conscientes de este problema y nos comentan su intención de hacer ver a los chicos que en una sociedad democrática las decisiones deben ser legitimadas y consensuadas, habiendo mecanismos institucionales para ello. Al respecto, L nos comenta: "los chicos están acostumbrados a que el papá manda, la directora manda y el Gobernador también manda". Esto implica, para ellos, la posibilidad de ampararse en el poder discrecional que adjudican a estos personajes y, por ende, descansar de eventuales responsabilidades de protagonismo. Para contrarrestar esta pauta cultural alientan la constitución de mecanismos de participación como el Centro de Estudiantes y recurren a estrategias didácticas que incentivan la iniciativa de los alumnos en la solución de problemas concretos de su zona.

La otra institución que aportó testimonios específicos sobre los valores que se inculcan fue la escuela P. La consigna para los chicos de este establecimiento es la de "ser esforzados, respetuosos, honestos y cumplidores para salir adelante". En otras palabras, pareciera predominar un mandato de adaptación social, de aceptación de "la normativa" sin más consideraciones. El alumno valorado es el "buenito", el dócil; el rebelde es reprimido o expulsado.

Pareciera que en las representaciones sociales de estos docentes el lugar político que deberán ocupar los niños procedentes de sectores populares está más próximo del súbdito que del ciudadano.

Para lograr un principio de adaptación social se trata, además, de sofocar su cultura de origen (la de la marginalidad) que es rechazada en bloque, inculcando la necesidad de salir de su medio como principio de *salvación*. La posibilidad de que este medio pueda ser transformado parece estar fuera de las expectativas de los docentes, y la contribución a esta transformación, fuera de sus intenciones; por eso, el que permanece en él está *condenado*. Aquí estaría la explicación de la siguiente paradoja: salir del barrio es una condición de inclusión social.

Sin embargo, el discurso del colectivo docente no es uniforme al respecto. Junto con los consejos tendientes a la aceptación de lo instituido se aspira a que logren desarrollar su autoestima, a que se animen a "enfrentar la sociedad". No obstante, en el contexto discursivo, esto significaría enfrentar los desafíos que le presenta esta sociedad, mediante el esfuerzo, el respeto, la contracción al trabajo y el abandono de su identidad.

IV.6. Formación ética y ciudadana como objetivo explícito

La formación ética y ciudadana se desarrolla a través de diferentes experiencias curriculares: desde el curriculum total, que incluye todas las prácticas institucionales, grupales y personales que tienen lugar en el ámbito de las escuelas, desde las cátedras de formación ética y ciudadana propiamente dichas y desde otras cátedras que incluyen explícitamente esta cuestión dentro de sus objetivos educacionales.

Analizando la contribución específica de las cátedras de formación ética y ciudadana, se observan situaciones bien disímiles por escuela.

En el caso de la escuela P, la docente a cargo manifiesta su impoten-

cia para lograr vencer, a razón de cuarenta minutos semanales, el descreimiento que sus alumnos evidencian sobre estos temas. Para ellos, dice, todo este discurso es "un verso".

En la escuela Z, en cambio, la profesora M.G. parece suplir la falta de tiempo disponible con estrategias didácticas que estimulan la reflexión a partir de situaciones concretas y vividas por los chicos. Asimismo, aprovecha oportunidades ofrecidas por terceras instituciones fuera del ámbito de la escuela ("*Es increíble cómo se nos pasaban las horas sin que nos diéramos cuenta… y cómo los chicos hablaban de los temas desde lo que ellos vivían…*" -en oportunidad de concurrir a una charla sobre derechos humanos en una institución cultural-. También les propone tareas que facilitan la apropiación de la escuela como espacio público (como colaborar en la limpieza de sus bancos y en la pintura del aula).

En la escuela C, la preocupación más lúcida orientada a la formación ética y ciudadana de los alumnos procede de profesores de otras disciplinas, como ciencias sociales, inglés y lengua; además de los aportes que provienen de la propia directora. Pareciera que las propuestas y proyectos al respecto tienen más que ver con la conformación ética y filosófica de los distintos docentes y no tanto con la temática curricular que tienen específicamente a su cargo. La profesora de inglés, por ejemplo, aprovecha la enseñanza de esta lengua para explicar la diversidad de culturas, fomentar la valoración de la propia e, incluso, de otras identidades normalmente soslayadas de la enseñanza oficial, como las de las minorías aborígenes.

Sin embargo, los docentes de esta escuela rural intentan que dicha valoración y el natural apego al terruño de sus alumnos no los desaliente en la apertura a un universo cultural más amplio mediante la prosecución de estudios superiores. Estos educadores se enfrentan a un desafío de difícil resolución, casi una utopía: incidir en una proyección de los alumnos que a la vez revierta en su propio medio, en la continuidad de estudios que no conduzcan necesariamente al desarraigo definitivo. Se intenta incentivar la capacidad de comunicación oral y escrita de los chicos mediante iniciativas concretas vinculadas con el reclamo de servicios que la zona requiere; se trata de habilitar en todo lo posible el ejercicio de la palabra.

Una condición para este ejercicio es el acceso a la palabra escrita. Al respecto, una docente reflexiona con acritud sobre el proceso que este

acceso ha seguido en las últimas décadas: censura, cuando la avidez por la lectura era grande y decisiva para la formación de una generación frontalmente crítica; disponibilidad relativa (a través de programas oficiales como el Plan Social Educativo) cuando este interés ha decaído e incluso las capacidades docentes para un adecuado aprovechamiento parecen ser menores. A esto se suma la carencia de material en algunas disciplinas, que debe ser paliada con el recurso de la fotocopia costeada por los propios profesores (esto ocurre, por ejemplo, con los textos más actualizados para la enseñanza del inglés).

IV.7. Condiciones de trabajo docente y educación ciudadana

Los datos sobre el deterioro profundo y acelerado de las condiciones de vida de la población argentina en general, no sólo involucran a los docentes sino que éstos sufren el rigor adicional de depender para su subsistencia del fisco de provincias empobrecidas por sucesivos ajustes y paupérrimas administraciones. El caso de Entre Ríos, como ya se señaló, es lamentablemente emblemático: a las pésimas condiciones materiales de trabajo ya existentes en las escuelas, se le habían sumado atrasos prácticamente crónicos de dos y más meses en el pago de los sueldos y la devaluación de los mismos por su efectivización total o parcial en bonos de la deuda pública local devaluados en más de un 40% con relación al ya depreciado peso. A esto se le sumó un estilo de gobierno marcadamente autoritario, que intentaba sofocar la resistencia gremial mediante el descuento de días de paro, la prohibición de asambleas en las escuelas para tratar estos problemas apelando al método de la *circular telefónica* (método cercano a la intimidación anónima), el pedido de las nóminas del personal que adhería a medidas de fuerza en virtud de los derechos constitucionales que le asisten, etc.

La incidencia de estas condiciones de trabajo se hizo sentir en el ánimo y hasta en la salud de los docentes. El miedo como trasfondo subjetivo en la relación con el poder parecía estar más o menos presente en la mayoría de los docentes. Más aún, aquí como en el resto del país, es necesario apelar a una nueva categoría de análisis para comprender la situación del magisterio. Se trata del *malestar docente* como nuevo fenómeno que tiñe la subjetividad de este colectivo.

Sin embargo, no todos los docentes elaboraron este miedo y males-

tar de la misma manera. Según las escuelas y los individuos, las reacciones van desde "agachar la cabeza" hasta resistir institucionalmente corriendo el riesgo de severas sanciones. En efecto, en la escuela C, como ya describiéramos, los docentes han convocado a los padres de los alumnos para explicarles su situación laboral y solicitarles su comprensión y apoyo. Se trata de un grupo de ciudadanos que han hecho uso del derecho constitucional de reunión en abierto desafío a la voluntad política.

Mientras tanto, en la escuela P, los registros son ambivalentes; desde la desesperanza y el miedo de directivos y docentes, hasta la indignación frente a las actitudes timoratas de algunos compañeros, pasando por la duda sobre el modo de enfrentar las condiciones impuestas; desde la protesta hasta la adaptación resignada. Testimonio patético de esta adaptación es el de "C". Hablando del futuro a sus alumnos, les dice que ella no les asegura que por estudiar vayan a tener un trabajo; habla, además, de lo que ella ha logrado intentando superarse por el estudio: "*Ni siquiera les aseguro que lo van a tener (refiriéndose al trabajo). Pero medianamente, ustedes fíjense, yo soy una profesora de enseñanza primaria, pero de última -les digo- a mí me sirvió porque yo no tuve que andar golpeando puertas para pedir el trabajo, yo me anoté y con mi título a mí me llamaron. Y de última yo tengo mi salario por mis hijos, mi obra social muy importante para que no termine en un hospital, para consumir los remedios un poco más barato. Todas esas cosas -les digo- que si bien no es un sueldazo desorbitante pero me permite ser una persona de bien, me siento bien, tengo organizada mi familia. ...*".

Esta maestra, como muchos, aún se refugia en las pequeñas seguridades, pero seguridades al fin, que brinda la representación de la vigencia del Estado Benefactor, sin haber tomado consciencia que este modelo de estado, y por ende su amparo, hace tiempo que se ha desmoronado en la Argentina. Tampoco podía saber que, al poco tiempo, el magro sueldo que le permitía "ser una persona de bien", iba a ser pagado con más de dos meses de atraso, en bonos provinciales, con una devaluación mayor al 40%, y que su obra social iba a estar al borde de la quiebra, prácticamente sin poder brindar prestaciones mínimas.

En el caso de la escuela Z, se obtuvo el testimonio más claro de lo que podría denominarse sometimiento ciudadano: el trabajo docente es visto por un profesor como una profesión limitante, que reduce las opciones laborales y obliga a "agachar la cabeza"; en otras palabras, la condi-

ción docente doblega la condición ciudadana: "*Y la situación del docente es difícil porque nosotros nos capacitamos para dar clase, no para trabajar en otra cosa. No tenemos oportunidad de trabajar en otra cosa. No somos obreros especializados o para trabajar en diferentes cosas. Somos para estar frente a un aula o en una escuela y entonces eso nos limita. Entonces si no tenemos escuela donde trabajar, aparte nos pagan re-poco, y no tenemos otra salida, tenemos que estar en cierta medida* ***agachando la cabeza*** *ante las circunstancias, obligadas. Netamente obligadas, no merecidas pero obligadas*".

IV.8. Los docentes frente a las políticas educativas y las reformas

La actitud de los docentes de la escuela rural frente a las reformas educativas es ambivalente. Por una parte, la resistencia a las políticas públicas que han deteriorado la condición de los trabajadores de la educación, su crítica a la improvisación, desinformación y falta de participación en el proceso de implementación, que les suscita inseguridad y ajenidad en cuestiones que específicamente les conciernen. Por otra parte, el reconocimiento de que el Nivel Intermedio en esta zona representa una conquista que posibilita cierta igualdad de oportunidades educativas para los niños de ese medio. En esta escuela, como en otras de autonomía y protagonismo semejante que hemos estudiado en una investigación anterior [(7)], pareciera predominar la conducta institucional de aprovechar las oportunidades que ocasionales políticas ofrecen para el acceso a servicios y para el goce de derechos, rechazando no obstante sus encuadres ideológicos y determinadas medidas y *modus operandi* que consideran ilegítimos y perjudiciales.

Asimismo, los eventuales beneficios que estos procesos proporcionan no se visualizan como ocasionales reconocimientos oficiales de necesidades que se padecen pasivamente, sino que se asumen como cuestiones a disputar y conquistar a fuerza de movilización institucional y popular, si fuera necesario.

En la escuela P, las reformas educativas son vistas como procesos contradictorios, impuestos e improvisados. La contradicción que señalan apunta a destacar el contraste entre la prioridad discursivamente asignada a la formación ética y ciudadana "que debiera ser eje de todas las materias" -se dice- y los tiempos asignados para su dictado. Todo esto

agravado por la condición de "profesores taxis" de algunos docentes y su escaso sentido de pertenencia a la escuela ("*último orejón del tarro*" para algunos, afirma C) que los sitúa siempre en actitud de estar de paso y transitar con apuro por el establecimiento.

La imposición de las innovaciones no sólo se percibe con relación a las reformas recientes sino que se señala como una constante de las iniciativas del gobierno de la educación en la provincia. También se habla de improvisación en materia de reformas, no sólo por la falta de previsión en la implementación sino por la constante desubicación de los funcionarios y equipos técnicos de la administración central con relación a la realidad concreta de las escuelas ("*el equipo nos salía con cada bolazo…*", nos dice gráficamente una docente).

En cuanto al discurso político, los profesores de esta escuela manifiestan opiniones y actitudes similares ("c*hicas, yo quisiera saber qué sensación tuvieron ustedes...* -refiriéndose a lo expresado por funcionarios en una reunión- *entonces me dice una: yo tuve la sensación de que era todo hueco*"). "*Nos hemos quedado a veces sin esperanzas…*" "*y bastante descreídos*", agregan.

En síntesis, predomina en esta institución una actitud de crítica y desaliento frente a las iniciativas y discursos reformistas del gobierno, sin que asuman como contrapartida ninguna actitud proactiva y alternativa al respecto.

En cuanto a los alumnos, las actitudes son por sí mismas elocuentes y aleccionadoras. Frente al deterioro y descuido del edificio y mobiliario que presenta la escuela, reaccionan agresivamente provocando más daño. Parecieran leer el mensaje de que esto es lo que el Estado tiene para nosotros. Sin embargo, cuando la situación cambia y reciben por fin sillas y mesas nuevas, reaccionan con alegría. Los alumnos responsables de algunos deterioros dicen "a esos vamos a cuidarlos", "*y yo creo que por ahora van bien, porque no los han roto nada, ni los han escrito, nada…*", afirma C; dando cuenta, quizás sin demasiada consciencia, de la incidencia de la acción del Estado en el desarrollo del sentido de pertenencia de lo público.

Sobre los efectos de la extensión de la obligatoriedad escolar mediante la creación de un octavo y noveno año de enseñanza básica, los docentes de P afirman que ésta ha permitido el reingreso de niños de sectores urbano marginales que habían abandonado la escuela. Sin em-

bargo, al ser estos niños de difícil contención por sus conductas y pautas culturales, se han visto pedagógicamente desbordados, optando por expulsar nuevamente a muchos de ellos mediante medidas disciplinarias.

Esta situación de desborde no es el caso de la escuela Z, pero en ella muchos de los niños, recuperados por la creación del EGB 3 como ciclo obligatorio, vuelven a discontinuar su escolaridad por razones laborales o familiares ("*si sale algún trabajo o tienen que quedarse a cuidar a sus hermanos porque sus padres trabajan, tienen que dejar la escuela y empezar de nuevo el año próximo con la incertidumbre de que les pase de nuevo lo mismo*").

Finalmente, si tuviéramos que proponer una conclusión de cierre sobre estas escuelas entrerrianas, dos son las cuestiones que parecen gravitar más en la condición ciudadana de los docentes y en la educación ciudadana de los niños: la situación laboral que afecta a los primeros y la cultura de origen que incide en los segundos.

En efecto, si bien el posicionamiento frente a éstas o aquellas situaciones varía y el modo de elaborar el malestar subjetivo que ella provoca difiere de escuela en escuela y de individuo en individuo, es indudable que ella desencadena las conductas y discursos a la vez más claros y dispares. Algunos con su resistencia a las políticas que los afectan dan claves inequívocas sobre su modo de entender la ciudadanía. Otros, quizás la mayoría, se doblegan en su condición de ciudadanos por el peso del miedo, el malestar y la desesperanza. Estos últimos, obviamente, arriesgan gravemente el futuro de las identidades ciudadanas de sus alumnos. Pero seríamos incapaces de situarnos en el lugar de estos docentes si les adjudicáramos la mayor carga de responsabilidad por ese futuro. Las grandes responsabilidades al respecto se ubican en otro lugar y señalan, en algunos casos con nombres y apellidos, a los verdaderos culpables.

En cuanto a la cultura de origen de los niños, es evidente que las actitudes sumisas que se observan en la escuela rural conspiran contra la formación de la autonomía crítica como atributo de ciudadanía, y que la violencia y el delito como atajo ante la falta de todo horizonte que se manifiestan en las dos escuelas urbano- marginales, refuerzan los procesos de exclusión a que son sometidos sus alumnos y desalientan conductas compatibles con un estado de derecho. "*¿Pero para qué voy a trabajar? Yo voy y robo, señora, cuando sea más grande*", le dice a C un alumno de la escuela P.

IV.9. Las escuelas del conurbano bonaerense

Las cinco escuelas estudiadas por este proyecto atienden a niños de sectores populares; sin embargo, la escuela P de Buenos Aires es la única a la que concurren alumnos provenientes a estratos medios bajos. Sus familias pertenecen a grupos pauperizados que en estos últimos años han ingresado a la condición de nuevos pobres. No obstante, su situación no es tan precaria como para que la atención cotidiana de la supervivencia los distraiga de intereses más mediatos: la educación de sus hijos. De ahí que se hayan negado a tener un comedor escolar y a que la escuela se aparte de su función sustantiva.

Los padres de los niños de la escuela M, en cambio, pertenecen a un medio en el que la pobreza se ha expandido y devenido en miseria.

Ambas situaciones, en el contexto de un Estado que rehuye cada vez más de sus funciones básicas y se limita a desarrollar acciones sociales focalizadas de asistencia y prevención de conflictos, conducen a diferenciar dos grupos de población escolar: los **asistidos** y los **no asistidos**. Para ambos se implementaron las reformas educativas; para los primeros, diseñando una propuesta para pobres, Plan Social Educativo y similares. Para los segundos, proponiendo a la escuela privada como paradigma, aún cuando la mayor parte de los niños concurran a escuelas públicas. Para los primeros, la escuela se ha convertido en un espacio para documentar, vacunar y alimentar a sus hijos; para los otros, la escuela, con sus funciones tradicionales, sigue siendo un servicio a defender; una conquista del barrio a preservar. Para los maestros de P, la escuela es la fuente de trabajo cuya matrícula, y por qué no, cuya clientela hay que aumentar frente a la competencia. Para ello es importante mantener la imagen institucional y, si es posible, mejorarla. P se sigue mirando como institución educativa. Para los docentes de M, su función social ha sido tergiversada y los problemas a resolver los desbordan y desalientan, haciéndoles por momentos perder el rumbo. M no ha podido evitar convertirse en una institución asistencial.

Para los primeros, directivos y maestros, el compromiso con la institución, el barrio y el trabajo es grande, y los impulsa a multiplicar estrategias de sostenimiento institucional y autoexigencias de perfeccionamiento permanente. Sin embargo, esos esfuerzos están sesgados por una mirada preferentemente técnica de su propia profesión. Obviamente, esto limita

su capacidad de intervención social. Para los segundos, el desborde cotidiano les devuelve una autoimagen de fracaso y retroceso: "*hay cosas a las que ya no aspiro como maestro, ojalá que algún día las recupere*".

Docentes y padres de la escuela P decidieron asumir la implementación del Tercer Ciclo en el establecimiento y continúan en sus esfuerzos por mejorar la imagen de la institución y expandir su matrícula. Los padres de P controlan como clientes el desempeño profesional de los maestros, los maestros controlan, a su vez, la participación de los padres. Los padres se hacen cargo del mantenimiento del edificio escolar como cooperadores y naturalizan esta responsabilidad; los maestros, con un sentido más personal y apostólico que político, asumen funcionalmente su rol. Sin embargo, ninguno de ellos reclama directamente al Estado y lo culpabiliza por sus dificultades en asegurar el derecho de los niños a la educación. Los padres de M no pueden sustraerse de atender la cotidianeidad de necesidades básicas insatisfechas y los docentes comienzan a compartir con ellos similares privaciones en su vida familiar y laboral. Unos naturalizan entonces la asistencialidad como una nueva función de la escuela y truecan su condición de ciudadanos por la de asistidos; los otros arriesgan alienarse como trabajadores en el marco de su adaptación a la adversidad y no pueden evitar las diarias tensiones en las relaciones que mantienen con aquellos y entre sí.

En síntesis, como educadores de ciudadanos, los padres y maestros de M están encaminados hacia la formación de futuros asistidos, dependientes de relaciones clientelares con el poder político, en tanto que los padres y maestros de P defienden un servicio más que un derecho. En efecto, si bien se organizan y movilizan colectivamente en esta defensa, lo hacen más en términos de usuarios que de ciudadanos o, en el caso de los maestros, de trabajadores precarizados por un Estado más dispuesto al ajuste que a la expansión, más proclive al despido que a la ocupación.

En P, el discurso de la nueva ciudadanía se ha instalado; unos -los padres- demandan como ciudadanos clientes, y los otros -docentes- desarrollan ingeniosas estrategias de marketing para preservar una fuente de trabajo, una imagen institucional y un servicio para el barrio. Ninguno de ellos se percibe como sujeto de derechos inalienables frente a un Estado bonaerense enorme, distante y abstracto.

En M el Estado neoconservador hace estragos en la identidad políti-

ca de padres y docentes. A unos los confirma en su condición de asistidos tras décadas de asistencialidad y relación clientelar; a los otros los aliena en su condición de trabajadores empujándolos a la de empleados.

Es obvio que por este camino, y de no intervenir para provocar profundas transformaciones, la cultura política de las futuras generaciones se ajustará poco a poco a los designios de la nueva hegemonía.

IV.10. La ciudadanía desde los chicos (Entre Ríos y Buenos Aires)

Realizar inferencias relativas a la educación ciudadana de estos niños en marco de los procesos de reformas educativas en curso ha sido el propósito de esta investigación. A tales efectos, nuestro proyecto centró la mirada en el total de experiencias que, en el ámbito de la escuela, pudieran incidir al respecto. El análisis de los ejes seleccionados, en tanto que dispositivos de las reformas, hizo foco en dos sujetos significativos por su carácter de mediadores entre estas grandes regulaciones y los alumnos: los directivos y docentes; además de otros, como los padres, el personal de servicio y administrativo de las escuelas, etc.

Sin perjuicio de este abordaje y a los efectos de ir registrando posibles efectos de este proceso educativo, se intentó analizar los discursos de los alumnos de estos cinco casos como expresión de una ciudadanía en formación. Sin embargo, al realizar este estudio, estábamos advertidos de que esos discursos no sólo darían cuenta de ese proceso formativo en el ámbito escolar, sino de la totalidad de influencias educativas recibidas; entre ellas, desde sus pares, las respectivas familias, sus entornos barriales, los medios de comunicación masiva, etc. De ahí que esta indagación con los alumnos, realizada a través de la técnica de taller, tuviera carácter complementario y se circunscribiera a instancias muy acotadas y puntuales en el curso de esta investigación. No obstante, hemos creído de interés incluir en estas conclusiones los resultados de esas experiencias, con el objeto de posibilitar la observación de los ciudadanos emergentes que ya se insinúan en las escuelas estudiadas.

Previamente, nos parece importante contextualizar esta síntesis referida a los alumnos en el marco de algunas consideraciones teóricas generales. Las cuestiones que hemos ponderado como relevantes tienen que ver, obviamente, con la concepción de ciudadanía que hemos reivindicado oportunamente, en reciprocidad como una democracia entendida como

"movimiento de autoinstitución de la sociedad" [8], esto es, con una ciudadanía concebida fundamentalmente como praxis, como conquista. Sostener esta concepción nos parece indispensable, precisamente, porque los sujetos de este análisis son futuros ciudadanos en proceso de exclusión social, económica y política. Por ello, hemos prestado particular atención a todas las manifestaciones proactivas de estos ciudadanos en formación.

Esta última condición, la de educandos políticos, también nos ha parecido una consideración clave para el análisis. Asimismo, hemos tenido en cuenta que, no obstante pertenecer todos a sectores populares, estos alumnos se diferencian según su procedencia sociocultural. Finalmente, consideramos particularmente significativo contextualizar sus discursos en la etapa psico y socioevolutiva en que se encuentran: púberes y adolescentes que oscilan en su mayoría entre los 12 y 15 años.

Explicitadas entonces las consideraciones que acotan y explican nuestra perspectiva, veamos algunos emergentes por provincias:

IV.10.1. Los chicos estudiados en Entre Ríos

Como característica general, cabe acotar que cuando los chicos son interrogados por adultos en el ámbito de la escuela, existe una cierta tendencia a pensarse más bien como responsables del cumplimiento de deberes, particularmente escolares, que como sujetos de derechos. En el momento de expresar su concepción acerca de la ciudadanía, predominan verbalizaciones que evocan estereotipos escolares vinculados con los requisitos formales para ser ciudadanos; en cambio son escasas y difusas las definiciones proactivas de la condición ciudadana. No obstante, abundan referencias a una ciudadanía que implica el acceso a derechos sociales que son garantía de una vida digna: salud, educación, vivienda, trabajo, descanso, etc.

Cuando son puestos en la situación hipotética de recuperar la representación delegada en terceros, son escasas las referencias a modos de acción directa. Se destacan en cambio las apelaciones a la deliberación como forma de construir consensos entre pares, para acordar criterios previos a la acción. Sin embargo, al ser llevados al terreno concreto de organizarse para la acción, denotan la tendencia a un protagonismo claramente definido, que varía según los entornos sociales de origen: los chicos procedentes de barrios urbano marginales proponen marchas, cortes de calles y otras formas de protesta similares, junto con la apelación

a los medios de comunicación masiva; los niños del medio rural sugieren la recolección de firmas y envío de petitorios.

Cuando son colocados en la situación de actuar frente quien es encontrado dañando lo público, las opciones cambian según se trate de un desconocido, un amigo o un enemigo. En el primer caso predominan las actitudes persuasivas o la apelación a la autoridad; en el segundo caso, el consejo casi cómplice; en el tercero, la denuncia o la acción directa, que incluye a veces la violencia física o el insulto. También aparece quien no actúa por miedo.

IV.10.2. Los chicos estudiados en Buenos Aires

También en este caso se observa una cierta propensión a "correrse" al plano de los deberes cuando son interrogados como titulares de derechos. Esta constante en las cinco escuelas debería ser objeto de una profundización empírica.

Al referirse a la condición ciudadana, son propensos a formas individuales y funcionales de su ejercicio: respeto por las reglas instituidas. En este sentido, las normas son aludidas como un arbitrario externo establecido y no como productos históricos de un consenso social.

En cuanto a la enunciación de derechos, varían según el medio al que pertenecen quienes emiten los discursos: unos remiten a derechos vinculados con las condiciones materiales de vida; otros reclaman respeto y reconocimiento de su subjetividad. En efecto, los alumnos de la escuela M. (típica escuela de la marginalidad urbana) demandan instituciones barriales como una sociedad de fomento, una "salita" para el barrio, una iglesia, etc. e infraestructura como pavimento, iluminación, recorridos más amplios de las líneas de ómnibus de la zona, etc. Sintomáticamente, los niños de P, pertenecientes a un barrio de clase media empobrecida, requieren respeto por los espacios individuales, intimidad, tranquilidad y seguridad.

Puestos en situación de recuperar una representación delegada, las posturas se reparten entre la acción directa (diversas formas de protesta, como cortar rutas, quemar gomas, hacer marchas, etc.) y las acciones deliberativas para volver a delegar (como realizar juntas vecinales, someter a votación la elección de los representantes, juntar firmas, etc.). Al respecto, llama la atención que los alumnos de las escuelas urbanas de ambas provincias recurran a similares representaciones de la acción direc-

ta. Frente a esta constatación, surge espontáneamente la asociación con las imágenes televisivas que trasmiten un modo particular de protesta callejera y se impone la pregunta sobre la influencia de estas imágenes en el imaginario adolescente. En cambio, no se registraron evidencias de que la apelación a estas modalidades de acción popular fueran producto de la educación política que les trasmiten las escuelas.

¿Cuán lejos o cuán cerca estarán en realidad estas capacidades organizativas de la influencia de la escuela? ¿Cuánto lo estarán de los medios masivos de comunicación, en los que los propósitos informativos se subordinan a los del lucro empresario? ¿Dónde habrá que situar la construcción del sentido político de estas acciones? ¿Qué papel les cabe al respecto a otras organizaciones, como las populares de origen barrial? ¿Qué diferencias se observarán al comparar el peso relativo de estas influencias en los niños de las clases populares de una ciudad del interior como Paraná y en los chicos del gran conglomerado bonaerense? Todos estos interrogantes reclaman respuestas de nuevas investigaciones.

V. A modo de cierre provisorio para nuevas aperturas

Acorde con el enfoque metodológico adoptado en el momento del diseño de esta investigación, surgieron algunos ejes iniciales concebidos como estructurantes del análisis. Puestos ya en situación de trabajo de campo, estos ejes iniciales se fueron acotando hasta acordar proseguir con cuatro: evaluación de sujetos e instituciones, formación permanente del profesorado, condiciones de trabajo docente y materiales educativos. El supuesto era que esos ejes, operando como dispositivos de las regulaciones reformistas, podrían ser claves para comprender el modo específico en que se estaba orientando la educación de los futuros ciudadanos; específicamente, de los alumnos del EGB3 de cinco escuelas de las Provincias de Entre Ríos y Buenos Aires.

En el caso de Sistema Nacional de Evaluación, pensábamos que podría contribuir a la instauración de una creciente cultura evaluadora en los docentes; en lo que concierne al Sistema Nacional de Formación Docente Continua y a otras ofertas complementarias y subsiguientes, se suponía que podrían ser generadores de nuevos sentidos para la práctica docente, junto con los materiales educativos distribuidos por el Plan Social.

Sobre las condiciones laborales, en cambio, se planteaban más

interrogantes que hipótesis. Se trataba de un territorio conceptual e investigativo poco explorado por los miembros del equipo, con excepción de uno que había hecho de él su especialidad. Obviamente, descontábamos su incidencia en la vida docente, por la información que en general manejábamos y por los aportes de nuestra anterior investigación sobre la gestión en condiciones adversas. Pero debíamos interiorizarnos sobre el conjunto de dispositivos desplegados por las políticas públicas en relación con los docentes y trabajadores en general.

Avanzada la investigación, la evaluación de instituciones y sujetos aparece como un proceso burocratizado, vivido como ajeno y externo por los docentes y frente al cual se había producido una reacción casi espontánea de encapsulamiento defensivo. Conclusión: su incidencia en éstos como ciudadanos mediadores de la educación política de las nuevas generaciones aparece, dentro del ciclo y escuelas estudiados, como poco relevante [(9)].

Las nuevas condiciones de trabajo docente, en cambio, como ya hemos explicado, adquieren una notable centralidad para dar cuenta del perfil dominante de estos directivos, maestros y profesores como ciudadanos. De ahí que, poco a poco, nos fuéramos inclinando por hablar de reformas, (así, en plural) en vez de continuar con la tendencia de los educadores, aun en el ámbito de la investigación, a sectorizar los análisis. Queríamos de tal forma abarcar el conjunto de políticas y dispositivos que, desde diversos ámbitos del Estado e incluso de fuera de él, afectan la identidad ciudadana de los educadores.

También en lo que se refiere a los procesos de formación docente continuos y a los materiales educativos, en particular los libros de texto, aparecieron emergentes significativos novedosos. Estos últimos se evidenciaron como ejes de análisis subordinados a las condiciones laborales docentes, en tanto que aparecieron más bien como un componente de las mismas.

En efecto, las reformas exacerbaron las tradicionales presiones credencialistas del sistema, requiriendo la actualización y, en algunos casos, la reconversión de los trabajadores docentes, bajo velada amenaza de quedar "fuera de carrera" y estableciendo, en muchos casos, la obligatoriedad de asistir a una oferta oficial que a veces ponía cupos a las inscripciones.

Los dispositivos que a tal efecto se implementaron fueron percibidos,

padecidos y/o resistidos como parte de nuevas condiciones laborales. También fueron vividos como nuevas condiciones laborales los vacíos de formación abiertos, por la implantación de los Contenidos Básicos Comunes y las nuevas materias que incorpora la Reforma y, sobre todo, la desnudez pedagógica a que fueron sometidos los docentes de niños de sectores populares, desbordados por la adversidad que ha generado la profundización de la pobreza y la exclusión que ya hemos descripto y denunciado. Otro tanto ocurrió con los materiales educativos [10]. Sin embargo, en este caso, fueron la ausencia del libro y su reemplazo masivo por la fotocopia, costeada generalmente por el docente, los que pasaron a ser parte constitutiva, tanto de las condiciones laborales de estos trabajadores como de las de estudio para los alumnos, también en esto excluidos del acceso a derechos fundamentales.

Esto último requiere una explicación adicional: la distribución masiva de libros para docentes y alumnos, operada fundamentalmente por el Plan Social Educativo, prácticamente no alcanzó a los chicos entrerrianos de los EGB3 estudiados. Cuando este ciclo de enseñanza se implementó plenamente en la provincia, el Plan Social había ya languidecido, dejando de funcionar a fines de 1999 con el cambio de gobierno a nivel nacional (dicho sea esto sin perjuicio de las críticas recogidas sobre este Plan y de los análisis que sobre él hemos realizado).

Se suma a estas conclusiones el malestar ocasionado por reformas que se vivieron como inconsultas y que, particularmente en el caso del Nivel Intermedio entrerriano, se implementaron a ritmo de improvisaciones y falta de información.

Todo esto, en el contexto de creciente desempleo, precarización e inseguridad laboral, planteó la opción de resistir (que asumieron unos pocos, dando lecciones de ciudadanía) o "agachar la cabeza" (que decidieron muchos, agobiados por su propio escepticismo ante la falta de horizontes).

Junto la centralidad que, a los fines de la comprensión, adquirió este eje de análisis, se impusieron otros, inicialmente no previstos o no puestos en foco. Tal fue el caso de la cultura de origen de los niños, tanto de procedencia rural como urbana, en sus versiones de urbano marginal y clase media empobrecida y "empobreciente". También lo fueron las representaciones implícitas en los docentes que inculcan a unos y otros determinadas pautas culturales, en el marco de las situaciones de vida de sus

alumnos y de los diferentes climas de convivencia que estos contribuyen a crear según sus características socioculturales. Ambos emergentes deberían ser el punto de partida para nuevas investigaciones, en este caso con el aporte de antropólogos y sociólogos.

En cuanto a las cuestiones que se pusieron en foco, es preciso recordar a la gestión y al peso de ciertos personajes (particularmente algunos directivos) como constituyentes de un curriculum total de formación ciudadana. Ambas aparecen recurrentemente en nuestras últimas investigaciones.

En cambio, el curriculum prescrito específicamente en materia de formación ética y ciudadana no ha aparecido como determinante en este sentido. Se detectaron sí algunas iniciativas y modalidades interesantes al respecto en dos escuelas; pero, teniendo en cuenta lo que evidencian actualmente los discursos de los alumnos, habría que analizar la incidencia relativa de otros estímulos, como los medios masivos de comunicación y terceras organizaciones sociales.

Cabe a esta altura, entonces, preguntarse por los sujetos destinatarios de estas reformas como regulaciones que intentan inducir nuevas identidades ciudadanas.

Al parecer, podríamos hablar de dos reformas de acuerdo con los niveles de acceso y aprovechamiento que posibilitaron: una para los excluidos o en proceso de exclusión y otra para los incluidos socialmente. Para los primeros, habría una reforma masiva diseñada para pobres. Para los segundos la propuesta parece ser otra. Para ellos habría una reforma selectiva, que se ha implementado particularmente en el subsistema privado de enseñanza y en algún establecimiento oficial de élites. Esta propuesta bien podría ser objeto de investigaciones específicas.

Estas dos caras de la reforma educativa aparecen a su vez como regulaciones de dos improntas de un mismo modelo global:

- La impronta neoconservadora, de un modelo excluyente que empuja hacia la pobreza, marginación y violencia a las grandes mayoría de la población; de un modelo depredador, renuente a la inversión productiva, que se muestra ávido de nuestras reservas naturales y de nuestras inteligencias (con expectativas de enormes plusvalías), y de un modelo coercitivo, que ya ha perdido pretensiones de liderazgo intelectual y moral, y persigue el disciplinamiento por vía de la contención y la represión.
- La impronta neoliberal, que difunde el discurso del valor del co-

nocimiento, la eficiencia y la productividad para inculturar a los futuros ciudadanos productores y consumidores (que dicho sea de paso, también hay que disciplinar como tales).

Estas regulaciones difieren a su vez según las provincias:

Entre ambas jurisdicciones estatales, salvando otras múltiples diferencias que no han sido objeto de esta investigación y siempre ateniéndonos a los casos estudiados, se perciben fuertes diferencias de escala a nivel espacial, político y económico-financiero.

Buenos Aires se permite avanzar con una reforma educativa prácticamente en los tiempos establecidos por la ley, a fuerza de recursos presupuestarios comparativamente superiores que hace posible, entre otras cosas, un plan de obras escolares masivo que torna también masivos a los propios establecimientos. Esto acarrea innumerables problemas que no se observan en Entre Ríos.

Entre Ríos, en cambio, envuelto en estos últimos años en la mayor crisis fiscal de su historia, empeora las ya críticas condiciones laborales docentes e implementa años más tarde una reforma en un contexto de extrema precariedad, en la que el EGB3 es objeto de marchas y contramarchas, bajo el signo de la improvisación.

Buenos Aires, por su parte, manejando cuantiosos fondos adicionales para el conurbano, desarrolla vastos programas asistencialistas que establecen dos categorías de alumnos e instituciones: los asistidos y los no asistidos, pronunciando todavía más la segmentación del sistema y el clientelismo en la cultura política de su población.

En los casos estudiados de Entre Ríos y Buenos Aires, se instala el miedo como sensación subjetiva de los docentes. Una, como consecuencia de un estilo de conducción política; la otra, quizás, como producto de la magnitud de sus estructuras de poder, de la distancia física y subjetiva que impone su extensión territorial y de la masividad de sus dinámicas sociales.

En cuanto a los chicos, entrerrianos y bonaerenses, destinatarios de las preocupaciones que signaron este Proyecto, nos han mostrado con discursos muy concretos, hasta dónde llegó y qué queda hoy del viejo Estado Benefactor en la Argentina. También, ellos y sus padres, nos aportaron indicios sobre el déficit de la cultura democrática de los sectores populares.

Sin embargo, también ellos, los excluidos del presente, junto a algunos docentes, nos han dado muestras de que es posible resignificar la práctica ciudadana en Argentina. De esto dan cuenta sus resistencias y planteos alternativos frente a las regulaciones actuales.

Ellos son hoy los referentes con los que triangulamos una nueva investigación: "Educación y ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social". A través de este nuevo proyecto, segunda fase del que hoy concluye, hemos identificado y seleccionado casos (instituciones escolares que atienden a niños expuestos a situaciones de exclusión social) que reunían las condiciones necesarias para intentar principios de construcción de experiencias alternativas a las reformas instituidas en la zona de influencia de la sede de este Proyecto y en el Conurbano Bonaerense, ámbito de actuación de nuestro subequipo de la Provincia de Buenos Aires.

Por ahora, un nuevo semáforo de advertencia ha sido encendido en la gran avenida de las reformas educativas argentinas. La tarea no ha sido fácil, porque "es mucho más difícil trabajar en favor de la desocultación, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar ocultando, lo que es nadar en favor de la corriente. Es difícil pero posible" [11].

Desde la convicción sobre esta posibilidad, aspiramos a que trabajos como éste puedan contribuir a que las nuevas regulaciones jurídicas en construcción, que pretenden hoy ser la expresión de una nueva política educativa, inicien el camino de una educación ciudadana como praxis de los derechos e imprescindibles protagonismos individuales y colectivos en el ámbito de lo público. Una nueva oportunidad para inaugurar el inédito viable que proponía Freire está abierta, pero ello depende del grado de apertura para que esta construcción sea profundamente crítica y radicalmente democrática.

Notas

(1) Aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNER el 22/10/98.
(2) Eric Hobsbawn, 1995; pág. 552.
(3) Entrevista realizada por Horacio Verbitsky a Guillermo O´Donnell para el diario Página 12. Domingo 15 de Octubre de 2000.
(4) Ver Germán Cantero, Susana Celman, y col., 2001, Cap. 5.
(5) La Gestión Escolar en Condiciones Adversas; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná,1998.
(6) Ver Germán Cantero: Educación Política y Exclusión Social - Significatividad político-pedagógica de cinco discursos; ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, noviembre de 2001.
(7) Ídem anterior.
(8) C. Castoriadis. (1994). La democracia como procedimiento y como régimen, en Portal Latinoamericano en Globalización, Biblioteca Documentos; publicado en Iniciativa Socialista Nº 38, febrero 1996 y tomado de www.inisoc.org, el 24/11/02 a las 21,35 hs, pág. 9.
(9) Esta conclusión sólo es válida para los casos estudiados en la Provincia de Entre Ríos. Este eje de análisis, por razones ya explicadas, no pudo ser abordado en la Provincia de Buenos Aires.
(10) Tampoco este eje estructuró el análisis de las escuelas bonaerenses.
(11) Pablo Freire, 1996, pág. 110.

Referencias bibliográficas

CANTERO, G. CELMAN, S. y col. (2001). Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Buenos Aires: Ed. Santillana.
GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995): Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Ed. Grijalbo, México.
GENTILI, P. (12/06/2006). Profundizar el desafío. Página12, Sección principal en pág. Web: http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/index-2006-06-20.html
FREIRE, P. (1996). Política y educación. México: Siglo veintiuno ed.
HOBSBAWN, E. (1995). Historia del Siglo XX. Barcelona: Ed.Crítica.
RIGAL L. (1997). Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista, en: Crítica Educativa. Año II, Nº 3, pág 59 a 61.
ROSANVALLON, P. (1995). La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Buenos Aires: Ed. Manantial.