

La formación de ciudadanos en las escuelas: ¿qué sentidos asume este mandato en el presente?

La escuela es heredera del mandato moderno de “formar ciudadanos”. En contexto de los cambios contemporáneos -donde se reestructura el lugar del Estado, se profundiza la desigualdad, y se redefinen las identidades- se modifica el concepto de ciudadanía y también la función tradicional socializadora de ciudadanos en la escuela. Mi tesis doctoral, titulada provisoriamente “*La ciudadanía como dinámica de fragmentación escolar. Transmisión y construcción en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*), busca analizar los modos de transmisión de la ciudadanía en cuatro escuelas secundarias de Ciudad en el marco de aquellas transformaciones. Más allá de la existencia de un currículum formal, la persistencia de dinámicas de fragmentación del sistema educativo estaría dando lugar a experiencias educativas heterogéneas, desiguales e injustas en términos de la formación ciudadana. Por medio de la realización de entrevistas individuales y grupales a alumnos en cada escuela intentaré dar cuenta de los significados que los jóvenes asignan a este concepto. La relevancia del estudio radica en que la transmisión de concepciones y prácticas de ciudadanía diferentes, a la vez que habilita nuevos modos de concebir la ciudadanía, estaría reforzando las desigualdades dentro del sistema educativo. Asimismo, esta dinámica estaría promoviendo desigualdades que importan accesos y representaciones diferenciados respecto del patrimonio material y cultural común.

En esta ponencia, me propongo analizar los sentidos asignados al concepto “ciudadanía” por parte de dos adolescentes de 16 años que cursan su cuarto año de escolarización secundaria en una escuela pública normal nacional ubicada en una zona céntrica y de clase media de la Ciudad. La matrícula que recibe esta escuela no proviene de la zona donde se encuentra emplazada, sino de barrios más desfavorecidos e incluso de la provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, es preciso señalar que pensar a la formación para la ciudadanía en la escuela en el presente nos convoca a ponerla en diálogo con los procesos de

cambio contemporáneos. Las transformaciones que tienen lugar en sociedad nos interpelan a repensar los sentidos históricos del concepto ciudadanía –y su dotación de significados renovados, híbridos, emergentes-, así como también el mandato histórico de la modernidad a la escuela como formadora de ciudadanos. En este contexto, las categorías que utilizábamos para analizarla comienzan a resultar insuficientes. El recorrido que emprenderemos en este trabajo se propone, entonces, presentar algunas reflexiones – a partir de la palabra de dos estudiantes de escuela secundaria- que nos permitan analizar los sentidos que la ciudadanía cobra para los adolescentes en el presente. Asimismo, lo anterior posibilitará repensar las formas que asume la relación entre el Estado y las nuevas generaciones a través de una de sus instituciones centrales como es la escuela pública en Argentina.

La estructura del trabajo se presenta en cuatro partes. En primer lugar, reseñaremos brevemente algunos de las principales transformaciones contemporáneas; en segundo, referiremos a cómo estos cambios interpelan al concepto tradicional de ciudadanía. En tercer lugar, enunciaremos sus implicancias para la escuela y para la formación ciudadana. Por último, nos introduciremos en el análisis de la palabra de los jóvenes para abrir el posible abanico de sentidos que los adolescentes atribuyen a la ciudadanía y a los vínculos que se despliegan entre ellos y el Estado en la escuela.

1. Los cambios contemporáneos

Las transformaciones en el rol del Estado, en el mundo de la producción y el trabajo y aquellas vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto a la preeminencia de lógicas del mercado – sólo por mencionar algunas y de forma condensada- han modificado las coordenadas que enmarcaron a las instituciones modernas y a las subjetividades que allí se constituían. Junto a ellas, la pérdida de las certezas tradicionales e institucionales que orientaban la acción de los individuos y que permitían delinear escenarios futuros ofician de marco para la modificación de las relaciones sociales, los vínculos intergeneracionales y los modos en que se produce y circula el saber. Los procesos de cambio globales que implicaron un desplazamiento de la responsabilidad del Estado hacia los individuos, se hibridan con las viejas y nuevas desigualdades en el marco de culturas y prácticas políticas locales crecientemente arraigadas (Birgin, 2007). En los países periféricos, como Argentina, estas tendencias generaron una mayor profundización de la desigualdad y fragmentación

social, al tiempo que desdibujaron las aspiraciones colectivas a la integración social como horizonte común.

La escuela y las subjetividades juveniles que allí se forjaban también se ven conmovidas por estos cambios. De algún modo, una institución pensada en las representaciones colectivas para poner a disposición de los jóvenes los saberes y credenciales para “el mañana” en términos ciudadanos y laborales, ha quedado cuestionada al desdibujarse la posibilidad de imaginar puntos de llegada hacia los que transitan los alumnos que circulan por ella y al multiplicarse y disputarse los saberes definidos como socialmente valiosos. En el marco de una sociedad global y mediatizada, una multiplicidad de actores internacionales, regionales, locales, no gubernamentales enmarcan la acción del Estado y disputan la producción y legitimidad de los saberes definidos como válidos social y culturalmente. A su vez, los modos de producción y circulación de la información y el conocimiento, posibilitados por las nuevas tecnologías, permite a los jóvenes acceder a ellos en tiempos diferentes a los progresivos y acumulativos que suponía la escuela moderna.

2. Interpelaciones a la ciudadanía en el presente

En este contexto, el concepto de ciudadanía se redefine. El significado del concepto *ciudadanía* ha ido transformándose y disputándose en el devenir histórico y recibió aportes de variadas corrientes de pensamiento. Marshall (1949) entendía que consistía básicamente en ser miembro de una comunidad política, y tener derechos y obligaciones. Así, la ciudadanía implica para él asegurar que cada individuo sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales, y la forma de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgarles un número creciente de derechos. Históricamente, es posible inscribir este proceso de ampliación de la ciudadanía en el contexto de construcción de los Estados Nacionales en Europa (Bendix, 1974), transitando por los derechos civiles, políticos y sociales. Hoy en día, algunos autores (Maitles, 2001) plantean la necesidad de la titularidad y ejercicio de derechos económicos para la plena inclusión ciudadana. A su vez, es posible identificar distintos procesos que interrogan al concepto. Por ejemplo, la preeminencia del mercado da cuenta de nuevas pertenencias y derechos por la vía del consumo que remiten a la figura del ciudadano-consumidor; por otra parte, el énfasis puesto en la heterogeneidad cultural y el pluralismo político remite a la ciudadanía en términos multiculturales. A su vez, la redefinición del Estado –

nación, los flujos de información, los cambios tecnológicos y la pertenencia a colectivos virtuales proponen nuevas coordenadas para pensarla.

En Argentina, presentan notas particulares los procesos vinculados al desmantelamiento del modelo de integración estatal de tipo nacional popular y su reemplazo -desde los años '70- por un nuevo régimen centrado en la primacía del mercado, caracterizado por la polarización social y la multiplicación de las desigualdades. Esto permite describir al presente en términos de fragmentación de la ciudadanía y surgimiento de modelos de ciudadanía restringidos (patrimonial, del consumidor-usuario, descuidadización) (Svampa, 2005). En esta línea, es posible considerar que ante la debilitación de la siempre débil ciudadanía de tipo democrático liberal representativa, se fortalecen las ciudadanía corporativa, plebiscitaria y clientelar (Cavarozzi, 2000).

Es así que distintos autores (Kymlica y Norman, 1997; Téllez, 2004; Lanz, 2004) comienzan a plantear que en el marco de los procesos contemporáneos se hace necesario – y deseable- someter al análisis este concepto para poder “decir la ciudadanía de otro modo” (Téllez y Martínez Oliveros, 2004: 10), permitiéndonos repasar sus usos normalizados y trastocar sus efectos normalizadores. Considerando a la ciudadanía moderna como un dispositivo de las relaciones de poder -que define un estatuto legal y regula las relaciones entre el Estado y los individuos, que configura un “nosotros” y un “otros” y define identidades y pertenencias- nos invitan este replanteo. Esta perspectiva resulta interesante para pensar la formación ciudadana en las escuelas en el contexto actual.

En este sentido resultan interesantes los planteos de Sonia Fleury (2004), quien considera que la versión latinoamericana del estado de bienestar europeo fomentó el desarrollo de un sistema de protección social peculiar, caracterizado por un régimen de ciudadanía regulada por el Estado, a partir de la inserción del trabajador en el mercado formal de trabajo, y de “ciudadanía inversa” (Fleury, 1997), representada por acciones asistenciales para aquellos excluidos del mercado y del padrón corporativo de institucionalización de las políticas sociales (Fleury, 2004: 64). A su vez, agrega que en América Latina conviven de modo paradójico un orden jurídico y político basado en el principio de igualdad básica entre los ciudadanos, junto a un alto nivel de desigualdad en el acceso a la distribución de riquezas y bienes públicos. (ídem: 66)

Por otra parte, pero en línea con lo anterior, Fleury discute la concepción de O'Donnell sobre ciudadanía, ya que considera que acentúa el ideal libertario de la ciudadanía al enfatizar la idea del ciudadano como agente, como ser autónomo, razonable y responsable que goza de dos tipos de derechos: libertades (de asociación, de expresión, de acceso a la información) y de participación (derecho a elegir y ser elegido). Ella la contrapone a la ciudadanía entendida como dimensión pública de los individuos, que presupone un modelo de integración y sociabilidad que trasciende los intereses egoístas del individuo en el mercado, en dirección a una actitud generosa y solidaria. Es por esto que considera que una actualización de la teoría de ciudadanía remite a pensar la autonomía y la dependencia como intrínsecas a la condición de ciudadanía, en la medida en que el ciudadano no existe aislado sino en una comunidad político-jurídico (idem: 71-72).

Explica que el hecho de que los derechos civiles hayan antecedido a los políticos en países cuyo desarrollo se hizo en una trayectoria liberal, mientras que en nuestra región se desarrolló el proceso de modo inverso, condujo al politólogo argentino a clasificar las democracias latinoamericanas como no cívicas, con predominio de una "ciudadanía de baja intensidad". En razón de que los derechos civiles y las libertades políticas son los principales soportes del pluralismo y de la diversidad, O'Donnell se orienta a la concreción de los derechos civiles como una cuestión fundamental para la consolidación de la democracia en la región, presuponiendo que la desigualdad es producto de la ausencia del Estado de Derecho. A diferencia de O'Donnell, la perspectiva de Fleury indica que no es posible afirmar que la construcción de la ciudadanía en la región deberá primero asegurar los derechos civiles, construyendo democracias formales, para después enfrentar el problema distributivo, asegurando los derechos sociales. En suma, ponderando el componente igualitario de la ciudadanía, discute con O'Donnell el acento que él ponen en el ideal libertario de la ciudadanía y propone la construcción de una ciudadanía que contemple la gestión deliberativa de las políticas públicas y que permita nueva institucionalidad para la democracia que sea capaz de atender conjuntamente los principios de reconocimiento, participación y redistribución (Fleury, 2004: 71 y sig.)

3. La escuela y la formación ciudadana

Desde los orígenes del sistema educativo moderno, el sentido social de la escuela estuvo asociado a la formación del ciudadano (Siede, 2007). El proyecto de modernización desplegado en Argentina desde fines del siglo XIX portaba otro de integración a un orden social por medio de la socialización de las nuevas generaciones a partir de la escuela (Tiramonti, 2004). En ese modelo de país, la escolaridad pública funcionaba como un dispositivo disciplinador con el fin de formar al ciudadano argentino en una cultura letrada común (Serra y Fattore, 2007). Este dispositivo escolar nacionalizador y homogeneizador supuso la exclusión de las aulas de distintos grupos sociales y, al mismo tiempo, formas de inclusión basadas en una subordinación política, cultural y económica (Dussel y Southwell, 2004).

El proyecto sarmientino implementado en nuestro país se encontraba teñido de un fuerte optimismo pedagógico, donde la escuela era el motor del cambio social. Esta impronta proponía una educación que permitiría transformar a los nativos en ciudadanos, solucionar problemas sociales, y producir cambios sociales. La educación argentina se construye alrededor de este proyecto que se estructura en torno al mito civilización – barbarie. El sistema educativo argentino nace ligado al Estado Nación, que, desde la batalla de Caseros (1853), establece un sistema de poder centralizado que excluye los desarrollos regionales. El mundo urbano representa la civilización y el mundo rural la barbarie, que se retoma para dar sentido a la historia y perdura más allá del intento fundacional. El siglo XIX asume la causa escolarizante y establece que la educación será centralmente promovida por el Estado: construye un sentido de la historia y construye la noción del ciudadano. Ya en el siglo XX, con la inmigración reaparece el mito civilización barbarie, donde el bárbaro es el inmigrante (no convocado), es decir aquellos que quedaron fuera del proceso modernizador e industrializador europeos. (Southwell, 2002)

Hoy, la formación ciudadana en estos términos ya no es posible. En el presente, distintos procesos plantean redefiniciones a esta forma de socialización tradicional y complejizan la imposición de aquella cultura nacional y ciudadana definida como superior frente a otras. Uno de los fenómenos más estudiados por la literatura contemporánea que afectan al mandato de formar al ciudadano heredado por la escuela

es el vinculado al multiculturalismo (Donald, 1992 ; Finkielkraut, 1987 ; Kymlica y Norman, 1997; Lanz, 2004; Fernández Enguita, 2001 ; Yúdice, 2006). La pluralidad de grupos que conviven bajo una comunidad nacional y que reclaman el reconocimiento de su cultura y sus derechos pone a la escuela ante la encrucijada de formar de un modo diferente al que fue concebida en sus orígenes.

A su vez, la globalización y la redefinición del rol de los Estados Nación son plantean transformaciones a la hora de pensar la formación escolar de los futuros ciudadanos cuyas identidades nacionales se ven atravesadas por problemáticas, intereses y consumos globales (Fernández Enguita, 2001). De esta perspectiva, se desprenden por lo menos dos ópticas de análisis. Por una parte, una serie de estudios analizan la centralidad del mercado, sus valores y dinámicas, que también dan cuenta de derechos y pertenencias por la vía del consumo – así como también de exclusiones-, que generan nuevos interrogantes a la formación ciudadana tradicional (Held, 1993; García Canclini, 1995; Bauman, 2000; Nussbaum, Rorty y Rusconi, 1997). Por otra, se encuentran aquellos trabajos que estudian las influencias de los flujos de información, los cambios tecnológicos y la pertenencia a colectivos virtuales que redefinen los modos de concebir la transmisión escolar de la ciudadanía (Barbero, 2002; Verón, 2008; Castells, 1996; Buckingham, 2002; Dussel, 1995). El acceso al conocimiento por vías alternativas a la escolar, en formatos y tiempos diferentes, proponen un nuevo vínculo con la cultura letrada, con sus instituciones y autoridades.

En el marco de estas transformaciones, el regreso a la democracia en los '80 y las reformas educativas de los '90 en distintos países latinoamericanos colocaron la temática de la formación para la ciudadanía en la escuela en un lugar de relevancia en la agenda de investigación académica (Cullen, 1996) y también en el centro del debate de las políticas educativas. Su relevancia se explica, asimismo, en términos internacionales en función del postulado decaimiento del interés de los jóvenes estudiantes de participación en los asuntos públicos y políticos y las demandas a la escuela para formarlo y renovarlo (Maitles, 2001; Perry, 1992)

Las transformaciones en las subjetividades juveniles y en las demás coordenadas que enmarcan la transmisión escolar de ciudadanía, reseñados brevemente, planean el desafío de volver a pensar categorías teóricas que permitan dar cuenta de ella. La

palabra de los adolescentes, estudiantes de escuela secundaria, pueden aportarnos en este sentido.

4. Posibles lecturas de las miradas adolescentes sobre la ciudadanía

Dado que la formación ciudadana de los estudiantes se despliega en un sinnúmero de prácticas escolares cotidianas, la investigación doctoral que enmarca esta ponencia contempla una multiplicidad de técnicas de observación y análisis para comprender este fenómeno (observaciones de clase, de recreos, entrevistas a los estudiantes, docentes, directivos, análisis de la producción escrita del colegio, entre otras). En este escrito, como ya se ha señalado precedentemente, se presenta el análisis de dos entrevistas individuales realizadas a alumnas de cuarto año de una escuela.¹

La pauta de entrevista, que estructura el análisis siguiente, se organizó indagando de modos más directos y abiertos acerca de las percepciones de los adolescentes respecto de las cuestiones de nuestro interés – como por ejemplo se preguntó directamente “*Si te digo la palabra ciudadanía, ¿con qué la asociás?*” - y también de modos más indirectos, preguntando acerca de temas que aportan a nuestro objeto de análisis.

De esta manera, a continuación se presentarán algunas reflexiones en torno a la palabra de los adolescentes entrevistados, organizadas en cinco puntos. El primero de ellas, recoge las respuestas vinculadas a esta pregunta abierta y directa propuesta al comienzo de las entrevistas acerca de su percepción sobre la *ciudadanía*. En segundo lugar, se indaga acerca de sus percepciones sobre la igualdad formal legal, entendida como igualdad ante la ley, así como también en términos sociales, es decir, se pregunta específicamente su percepción sobre la desigualdad y la pobreza en nuestra sociedad. A su vez, se indaga su mirada respecto de qué es lo que la escuela les aporta en términos de la formación para la ciudadanía en distintos espacios o acciones: clases de Educación Cívica, actos escolares, uso del guardapolvo, entre otros².

¹ Al momento de redactar este escrito, me encuentro finalizando el trabajo de campo en esta escuela, que permaneció tomada por los alumnos durante un par de semanas en el mes de septiembre de 2010.

² Por una razón de extensión, en esta ponencia se decidió no presentar el análisis de otros ejes considerados en la investigación doctoral que oficia de marco. Ellos son: las *pertenencias* que se generan en términos del colectivo nacional, y también de otras pertenencias significativas para la constitución de sus identidades, las relaciones que se desarrollan con los alumnos que por alguna razón de índole familiar,

Ciudadanía en clave adolescente, ¿con qué se asocia?

Invariablemente, y para condicionar lo menos posible las respuestas, las entrevistas individuales a los estudiantes comienzan así: “*Si yo te digo la palabra ciudadanía, ¿con qué la asocias? ¿qué otras palabras vienen a tu cabeza?*”. Las respuestas de Mercedes y de Etelvina³ refirieron principalmente a la existencia de derechos y obligaciones enmarcados en un ordenamiento jurídico. Esta percepción que podríamos denominar “juridicista” o “legalista” de la ciudadanía, que también remite a la mirada ya clásica de Marshall, es complementada con algunas cuestiones que las estudiantes agregaron.

En el caso de Etelvina, ella puntualiza una condición para lograr ese status de ciudadano: “*ser mayor de 18 años*”. De este hecho se desprende que ella se percibe a sí misma como por fuera de ese conjunto, cuestión que luego se verá reforzada a lo largo de la entrevista. Junto a esto, también agrega “*y también debe actuar como ciudadano, respetando las normas, leyes, respetar la Constitución, los derechos ajenos.*” El acento es puesto aquí en la distancia entre el status que confiere la mayoría de edad y la práctica de ciudadanía. Otras respuestas también aludirán a la percepción que ambas estudiantes manifiestan respecto de la distancia entre la ciudadanía en términos formales y los modos – desiguales, injustos- en que su ejercicio tienen lugar en nuestra sociedad.

A su vez, podríamos agregar que en el caso de Mercedes, se hizo hincapié en la idea de sistema para pensar a la ciudadanía. Si bien su mirada del conjunto se presenta desde la óptica del individuo que debe seguir las reglas pautadas, resulta interesante el postulado respecto de la existencia de un conjunto social y de un gobierno que lo conduce.

de orientación sexual, religiosa, constituyen una minoría en la escuela considerada; las percepciones de los estudiantes sobre la *política* y sobre la *participación*, tanto en términos estudiantiles como sociales; y sus percepciones en términos de aquello que hace a su formación como *sujetos de derecho* en la escuela.

³ Los nombres de las alumnas entrevistadas fueron reemplazados por otros de fantasía a los fines de resguardar su identidad.

No somos iguales ante la ley

Por otro lado, otro componente –indagado ya más avanzado el diálogo de la entrevistas- refiere a las miradas de las estudiantes respecto del componente igualitario de la ciudadanía, tanto en lo referido al reconocimiento formal de los derechos ante la ley, como a su ejercicio en un contexto de desigualdad y pobreza como el nuestro, realidad que no escapa a la del colectivo latinoamericano. En primer lugar, se les preguntó: “¿Ustedes creen que en Argentina somos todos iguales ante la ley, como dice la Constitución?” Ante este interrogante, las respuestas fueron negativas, percepción que se reitera en la mirada de todos los estudiantes entrevistados hasta el momento, tanto en la escuela considerada en este escrito como en la otra escuela que integra la muestra. Ningún alumno de 16 adolescentes entrevistados considera que este presupuesto constitucional se verifica en la realidad.

En el caso de las Etelvina y Mercedes, sus respuestas pueden leerse en dos claves. Por un lado, aparecieron un conjunto de manifestaciones que aluden a la desigualdad y a la pobreza como obstáculo para el ejercicio de los derechos de los que son titulares los ciudadanos. Una de ellas nos decía: “*Porque no todos tienen derecho a la educación, todos lo tenemos pero no se cumple*”; y la otra agregaba, en este mismo sentido: “*No solamente eso, también a la hora de trabajar, a la hora de la salud, sobre todo. A la hora de reclamar algo, a la hora de querer emprender una empresa, un proyecto. Como por ejemplo, en las construcciones de los edificios, es muy difícil reclamar algo porque tienen mucha plata y manejan un montón de cosas.*” La desigualdad económica y la consecuente asimetría en el poder son las razones más referidas por los estudiantes como explicación para el incumplimiento de aquel mandato. Esta cláusula constitucional constituye uno de los engranajes claves del sistema constitucional sobre el que se apoya la construcción liberal de la ciudadanía y de la democracia. La desconfianza en este presupuesto por parte de las estudiantes, así como también una suerte de naturalización entre la distancia entre la normativa y la práctica, nos advierte respecto de una mirada que problematiza una realidad que nos atraviesa, pero que no resulta especialmente movilizadora por esta situación. No es que no se encuentre en la palabra de las estudiantes una expresión de un “deber ser” diferente, pero ese cambio de situación no pareciera depender de sus propias acciones, sino de otros, específicamente sería una tarea de la administración de gobierno.

Este modo de ver remite al segundo tipo de respuesta encontrada frente a esta pregunta, que afirma que no somos todos iguales ante la ley por la impunidad que impera ante transgresiones que no encuentran sanción. A continuación, transcribo un fragmento de la conversación:

Etelvina: ¿Hay [justicia]? Es la gran pregunta, ¿no? Yo creo que el tema de la justicia trae mucha impotencia. Es terrible ver cómo una persona que violó, que robó o que mató, lo que sea, sale a los dos días y está en libertad.

Mercedes: O solamente tiene 6 años de cárcel, o 3 años de cárcel.

Etelvina: Es increíble cuántos casos hay impunes. Nosotros fuimos a la casa del Bicentenario, decía uno cada mil casos de violaciones quedan impunes, no me acuerdo ahora bien el dato. La familia de la víctima o de la propia víctima no tiene la certeza de que nadie va a pasar lo que pasó ella, porque la persona está sin una condena. Nunca lo pagan.

Mercedes: O no sabés si en la cárcel misma van a estar bien, porque dicen que ahora en la cárcel tienen contactos afuera.

Etelvina: O tardan mucho en hacer juicio, después de 6 años se hizo el juicio.

A diferencia de otras escuelas, donde primaba la visión de que la desigualdad ante la ley tenía relación con el poder que algunos grupos o personas tienen en función del dinero que les permitía evitar penas por actos cometidos, aquí se puso el acento en aquellos que no reciben el castigo “merecido” en función de la trasgresión cometida. Esta óptica recoge una suerte de sentido común construido en los medios de comunicación que anuda la cuestión de la justicia a la seguridad, aludiendo a la idea de que las sanciones tardan o nunca llegan, a la demora en realizar los juicios, de los vínculos que los supuestos “delincuentes” conservan para continuar cometiendo delitos desde dentro de la cárcel, etc.. Al hablar de impunidad no se refieren, como en otra escuela, a los sectores de poder que logran evadir a la justicia, sino a aquellos que supuestamente cometieron un delito y no son castigados. De algún modo, las alumnas vuelven a posicionarse en el conjunto de los socialmente incluidos, que miran con distancia a aquellos que han cometido un delito, que no pertenecen a su círculo cercano, ni a su misma clase social. El reclamo de justicia no se realiza desde la idea de juicio justo o de debido proceso, sino desde el reclamo de celeridad y eficiencia que permita al conjunto de los ciudadanos conservar sus derechos y bienes, ya sea su propiedad, su integridad física, etc.

Desigualdad y pobreza: ¿un problema de quién?

En la misma línea, al preguntar por la desigualdad desde una entrada diferente, se manifiestan percepciones en el mismo sentido. Al indagar acerca de la pobreza en nuestra sociedad⁴, las estudiantes dicen que la pobreza es algo que se ve en la calle, personificada en aquellos que piden dinero o en el que vende en algún medio de transporte, y consideran que la responsabilidad por esta situación es de aquellos que están en la función pública. El conjunto de la población no sería responsable por esta situación y las posibilidades de cambiar algo se reducen a saber elegir mejor a los representantes a través del voto y a tener actitudes solidarias, como podría ser la donación de ropa, alimentos. En palabras de Etelvina: *“Donar ropa o alimentos no perecederos. Hay muchos recitales que la entrada es llevar un alimento no perecedero. Pero hacer algo importante, tipo comedores, no depende de nosotros porque no va a juntar la población dinero para un comedor, ¿no?”* Etelvina y Mercedes, como alumnas de un colegio centenario y público de un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires, de una familia de clase media no conciben en sus representaciones la posibilidad de que ellas – como parte integrante e incluida de esa “población” que nombra - realicen alguna acción para cambiar la situación de desigualdad o de pobreza. El vínculo con quienes viven en condiciones de pobreza se estructura en torno a la idea de la “donación” y de la “solidaridad”, donde se cristalizan las posiciones previas en las que cada uno se encuentra. Sin desconocer los aspectos positivos de las acciones “solidarias”, no es posible dejar de mencionar que aquellas no revierten ni cuestionan la desigualdad que estructura nuestras sociedades (Tiramonti, 2004). Creemos que este modo de entender la desigualdad y la pobreza, que pone de un lado a aquellos los ciudadanos solidarios y del otro a aquellos otros receptores de las acciones solidarias, refuerzan denominado “el triángulo latinoamericano” –democracia, pobreza y desigualdad (Fleury, 1997).

¿Y la escuela? Valores, contenidos, rituales y vestimenta.

Para finalizar este apartado presentaremos algunas notas referidas a sus percepciones acerca del rol de la escuela en la formación para la ciudadanía. Resulta

⁴ La pregunta fue formulada del siguiente modo: “En Argentina hay mucha gente que vive en condiciones de pobreza, ¿ustedes piensan que se puede hacer algo? ¿las preocupa el tema? ¿es un tema que ustedes lo tengan presente?”

saliente que al preguntar por aquello que la escuela busca transmitir como valores principales las dos estudiantes coincidieron en mencionar cuestiones relacionadas directamente con el mandato fundacional de la escuela en la formación de los ciudadanos en nuestro país.

Por un lado, se menciona aquello relacionado con la formación para el trabajo, con matices que se adaptan a los tiempos posmodernos. En este sentido, Mercedes afirma: *“En la primaria, por ejemplo, es algo que me di cuenta que es muy diferente que en la secundaria, en mi primaria nos enseñaban mucho lo que es la colaboración, la amabilidad, todo lo que sea compañerismo. En cambio, en la secundaria, por lo menos en esta, enseñan otras cosas, formarnos para tener un trabajo.”* Al respecto, Etelvina acuerda: *“Yo creo que el hecho de llegar temprano, por el hecho de que el día de mañana vos estás en un trabajo y no podés llegar tarde. (...) El presentismo”*, pero a su vez introduce un elemento que refiere a un modo particular que asume el trabajo en nuestra contemporaneidad que es el trabajo en equipo y sus implicancias en las identidades individuales y colectivas (Eherenberg, 1999). Al respecto, amplía: *“O el tema de saber trabajar en grupo, eso sirve mucho para el trabajo, no acostumbrarse a hacer el trabajo individual, saber organizarse y bueno, vos hacé tal cosa, tal otra, todos colaboramos para tener un buen resultado.”* El aprendizaje de estas prácticas, posibilita el acceso al trabajo y, de esta forma, un modo de integración social. A su vez, otros elementos que aporta la escuela son centrales para lograr esa integración, como aprender los derechos de cada uno y su límite en el comienzo de los del otro, el saber respetar a la sociedad, y también la historia de la patria. En conjunto, estos elementos – hábitos laborales, respeto a los otros, y conocimiento de la historia nacional – serían los principales valores que la escuela transmite, todos relacionados con la integración. En sus palabras: *“Te dan cosas para que te vaya bien en esta sociedad”*. Desde esta óptica, la escuela continúa siendo portadora de uno de sus mandatos originarios vinculados a la formación del ciudadano que se integra laboralmente en la sociedad.

Al desagregar en una serie de preguntas la indagación por algunas de las acciones concretas de la escuela – como las clases de Educación Cívica⁵, los actos

⁵ El trabajo de campo prevé la realización de observaciones de clase de la asignatura Educación Cívica, que en esta escuela no pudo concretarse aún en razón de que la escuela permanecía tomada al momento de escribir esta ponencia.

escolares, el uso del guardapolvo en la escuela pública, los momentos de izamiento de la bandera- que tradicionalmente funcionaron para la formación ciudadana, comienzan a aparecer matices. Las clases de Educación Cívica se basan fundamentalmente, según la palabra de las jóvenes, en la lectura y el aprendizaje de la Constitución Nacional. En este caso, este aprendizaje cobra significado no tanto por permitir conocer las normas que rigen al conjunto social, y saber a qué parámetros ajustar sus acciones, sino para tener conocimiento de sus propios derechos y hacerlos respetar frente a otros y frente al Estado, y para conocer los deberes del Estado. Una de ellas relataba la anécdota de un compañero que preguntaba a la profesora acerca de la utilidad de la lectura de la Constitución y la expresaba así la respuesta de la docente: *“para que vos tengas conciencia de lo que dice la Constitución y para hacerla respetar. Vos tenés derecho a tal cosa y lo hacés valer, hacés valer tu derecho.”* Junto a esto, también aparecen críticas respecto del contenido de la Constitución, por considerarla perimida o antigua en algunos aspectos.

Por otra parte, aquí reaparece desde su perspectiva la condición de ciudadanos en formación – que aún no han alcanzado un status pleno que les permita arrogarse todos los derechos- al evaluar si los temas trabajados en Educación Cívica han tenido alguna utilidad en su vida cotidiana. La percepción de las jóvenes se hace eco de una confusión entre la minoría de edad, que restringe algunos derechos para cuando se cumpla el plazo estipulado, y el avasallamiento de otros derechos sin justificación alguna, presumiblemente relacionados con la condición juvenil. Mercedes lo ejemplificó del siguiente modo:

¿Y piensan que les ha servido en alguna ocasión?

M: Todavía no, porque nadie te reconoce como ciudadanos. Yo, por ejemplo, cuando voy al subte y llega tarde y no me quieren dar el papel del justificatorio, es como que a nadie le interesa. El día de mañana seguramente me va a servir, porque no me voy a dejar controlar porque...

¿No te lo dan porque sos menor? ¿Vos suponés que es porque sos menor?

M: Claro, o porque soy chiquita, no sé, me dicen, andáte de acá, salí, me tratan re mal, y no se dan cuenta de que yo voy todos los días en el subte. No es que lo tomo una vez...me tratan mal.

¿Y el día de mañana vos suponés que después esto te va a servir, que tener estos conocimientos te puede servir como herramienta para reclamar, no sé, en el subte?

M: Sí, o por cosas más importantes. Sino, aún hoy, me sirve para saber, para saber que estoy haciendo algo que está bien, por más que no lo puedo

cambiar, yo lo sé y eso ya es un paso. Pero no se quizá el día de mañana sea más fácil.

Las palabras de Mercedes nos hablan de un avasallamiento de sus derechos como usuario de un medio de transporte público, explicado desde su óptica, por no ser mayor de edad. A su vez, esta cita vuelve a mostrar la impotencia que sienten las adolescentes entrevistadas para provocar algún cambio en su realidad, en su entorno, en su vida cotidiana en relación con otros. Y también se advierte que conservan la expectativa de que los conocimientos adquiridos en la escuela le sean útiles para desempeñarse en un futuro.

En relación con los actos escolares, pilares para la formación de la ciudadanía por medio de la construcción de tradiciones, héroes y mitos nacionales desde los inicios del sistema educativo en nuestro país, se presentan reflexiones diferentes. Si bien inicialmente ambas alumnas coincidieron en que no constituyen un elemento central en la formación para la ciudadanía y en que la forma de estas celebraciones les resulta poco atractiva, luego criticaron a otros compañeros que no saben la letra del himno nacional o que no conocen las razones de los festejos en determinadas fechas. Es decir, si bien hay un cuestionamiento de la forma en que se realizan los actos escolares, el contenido de los mismos no es impugnado. A su vez, las alumnas reflejaron que su mirada no es la única, ya que sí existen otros estudiantes que cuestionan el contenido, por considerarlo cursi. Asimismo, en este variopinto panorama, también adjudicaron a la televisión -que da cabida a otros temas de los jóvenes- la pérdida de interés en el contenido transmitido en los actos. Así lo resumía un fragmento del diálogo con ellas:

M: Yo lo que veo es que hay chicos que no saben el himno, no saben las fechas, la marcha de San Lorenzo.

¿Es que no lo saben o es que no lo cantan?

E: No lo saben.

M: Yo creo que hay de todo, algunos no lo saben, algunos piensan que es cursi cantar algo así patriota y piensan que está mal. Está el que está en otra, se ríe. Pero hay algunos que no lo saben. Y desde primaria uno ya se lo sabe de memoria el himno o la marcha de San Lorenzo. El himno es más básico.

¿Y acá en el colegio se canta el himno?

M: Sí, se canta.

E: Fechas también importantes que las personas no saben, como el 25 de mayo, o también de nuestra época, como por ejemplo, cuando fue la AMIA, que nosotros no habíamos nacido o éramos recién nacidos, o qué pasó la

noche de los lápices, qué pasó el 21 de diciembre de 2001, esas cosas no les interesan.

M: Por la educación que tuvieron. Creo que eso no es un problema de ellos, es problema de los factores que los hicieron así...

E: O también de hacer oídos sordos, ¿no? Hay cosas que no les importan, que no les interesan. También de la tele, la tele influye porque hay chicos que no saben por qué es feriado el 24 de marzo, pero sí quién es Ricardo Fort.

Es preciso mencionar aquí que en la escuela analizada los actos escolares continúan manteniendo un formato que se podría denominar tradicional, con entrada y salida de la bandera nacional – cuyos abanderados son elegidos por mejor promedio-, canto del himno nacional y marchas alusivas, discursos y representaciones teatrales conmemorativas. A diferencia de esta situación, otras instituciones han comenzado a realizar variaciones en los modos de celebración de las fechas patrias, con mayor participación de los alumnos en el proceso de planificación y de realización de los mismos y una mayor adaptación a las propuestas de los estudiantes en las formas que asumen. Incluso, algunas escuelas han decidido no realizar más celebraciones o ajustar la extensión y modalidad del acto a la voluntad y espíritu que se respira en el clima escolar en el período⁶.

Otra de las cuestiones que nos gustaría mencionar, para ir finalizando, es lo surgido en torno a la vestimenta, específicamente lo referido al guardapolvo blanco. Si bien no fue un tema considerado a la hora de diseñar el cuestionario, la problemática del guardapolvo, su significado tradicional y los nuevos significados que los estudiantes le asignan, la normativa que lo regula, las estrategias de las autoridades para promover su cumplimiento, así como las de los estudiantes para evitarlo merecen un párrafo aparte. Este tema fue introducido por una de las alumnas en ocasión de referirse al código que rige la convivencia escolar.

Como es sabido, el guardapolvo constituye una de las tecnologías de regulación del cuerpo que participan del gobierno de las subjetividades en las escuelas. En este caso, el código de convivencia escolar prescribe el uso obligatorio del guardapolvo

⁶ La otra escuela relevada en el trabajo de campo constituye un ejemplo de este tipo, donde los festejos de las fechas patrias constituyen un asunto problematizado por parte de los directivos, que ha ido encontrando y ensayando formas alternativas definidas conjuntamente con los estudiantes y los profesores.

blanco, así como también normas de presentación y sanciones correspondientes ante su incumplimiento. Siguiendo el análisis de Inés Dussel (2004), consideramos que el guardapolvo escolar busca llevar adelante el disciplinamiento del cuerpo por un poder que sujeta y subjetiva y es parte de las tecnologías de poder que buscan “gobernar tanto la disposición interior como la exterior del alumno” (Synott and Symes, 1995:140, en ídem). Es decir, el guardapolvo es una “prenda en la economía moral de la escuela” que manifiesta el tipo de subjetividad valorada por la escuela. La ruptura de ese código convierte al alumno en un transgresor, visible y reconocible por las autoridades, profesores y demás compañeros.

Si bien tradicionalmente el guardapolvo blanco ha sido el símbolo de la escuela pública y del principio de igualdad de todos los estudiantes que, dejaban en la puerta de la escuela sus diferencias para ser tratados y educados como iguales en las aulas, hoy en día este presupuesto es puesto en cuestión por una de las alumnas entrevistadas. Este cuestionamiento de palabra que argumentaba Mercedes, se ve apoyado por las prácticas de cientos de estudiantes que transitan la escuela normal analizada. Otros tantos estudiantes, incluida Etelvina, lucían un guardapolvo blanco impecable, aunque realmente eran un número significativamente menor en comparación con los otros.

Lo más llamativo de la posición de Mercedes era que su negativa a acatar la normativa y su trasgresión a la misma – dado que llevaba el guardapolvo abierto cuando está expresamente prohibido- tenía argumentos y palabras que cuestionaban justamente la supuesta igualdad que el guardapolvo portaba y distribuía al conjunto de los alumnos. No era simplemente una trasgresión por incomodidad o por cruzar un límite, era algo más. Mercedes expresó al respecto: *“A mí me molesta lo que significa. Supuestamente el significado del guardapolvo es la igualdad y me parece que la igualdad debería pasar por otro lado, no por el tema de llevar un guardapolvo o no. Y me parece medio raro, decir “la igualdad”, es una forma fácil de sacártelo de encima. Decir, “ah, ya tienen guardapolvo, son todos iguales, porque no es así.” Yo tengo una lapicera de 2 pesos y la otra chica tiene una lapicera más cara; o la discriminación puede ser verbal.*

El cuestionamiento al uso del guardapolvo que realiza esta estudiante es más complejo, y remite, de alguna forma, a otra cuestión nodal para pensar la formación ciudadana en la escuela que es la potencia igualadora de la escuela. Como hemos

señalado precedentemente, en los orígenes del sistema educativo argentino el optimismo pedagógico se daba la mano con el proyecto civilizador sarmientino que confiaba en la posibilidad de formar a los ciudadanos, civilizando a los “bárbaros” y nacionalizando a los extranjeros. Si bien esta fórmula escondía suponía una multiplicidad de exclusiones, sostenía una aspiración a un modo de igualdad homogeneizadora de algunos privilegiados ciudadanos. En el presente, con la llegada a las aulas de alumnos de sectores anteriormente excluidos de la escolarización secundaria, la escuela se encuentra en un nuevo escenario donde formar a los ciudadanos de modo igualitario se plantea en otra clave. La igualdad homogeneizadora previa ya no es posible, el panorama es mucho más heterogéneo que antes, y las diferencias socio económicas entre los alumnos también.

Los dichos de Mercedes se inscriben en este contexto. A pesar de que el código de convivencia lo explicita, que las autoridades insistan por nota⁷ sobre el mismo asunto, que algunos alumnos acaten el mandato y lo sostengan de hecho y de palabra⁸, el guardapolvo no alcanza para igualar. Las desigualdades son tan importantes que el guardapolvo parece más, desde la mirada de Mercedes, un modo de evitar afrontarlas, de taparlas, de “sacarse el tema de encima”.

A partir de la observación en los pasillos de la escuela, se ven las más variadas formas y tipos de llevar el guardapolvo. Hay estudiantes que tienen puesto guardapolvo y otros que directamente no lo llevan, chicas que lo cerrado, otros desabrochado, algunas lo usan anudado por encima del ombligo, otros que lo usan corto tipo camisa. También se los ve escritos, dibujados, pintados o rayados. El modo de llevar el guardapolvo, así como también el modo de legitimar o deslegitimar su uso, se ha convertido en algo -evidentemente- muy personal.

⁷ Las alumnas refirieron: “Nos mandaron una carta que decía: señores alumnos les recordamos el uso del guardapolvo, desde ingreso hasta la salida del colegio, con el largo adecuado y abrochado.”

⁸ Etelvina, respecto de este tema, dijo: “Es la igualdad, eso que decís vos es muy de la casa o de la posición económica, social o cultural. Es la igualdad dentro del colegio, o sea dentro del colegio por más que vos tengas una lapicera más barata, todos son iguales, todos pueden tener la misma educación.”

Reflexiones finales

A partir del recorrido anterior es posible observar que la escuela pública analizada continúa siendo portadora del mandato heredado de formar ciudadanos, al menos así lo perciben las alumnas entrevistadas. Desde distintas acciones, como las clases de Educación Cívica, los actos escolares, el mandato de la utilización del guardapolvo y los objetivos que se proponen, la escuela continúa sosteniendo esa propuesta que históricamente orientó su sentido social.

En el marco de los cambios contemporáneos mencionados, estas acciones y sus sentidos comienzan a verse interpeladas, replanteadas o discutidas, por lo menos, desde la óptica de sus alumnos. Los rituales patrióticos han perdido la eficacia preformativa de antaño, la enseñanza de la Educación Cívica se centra fuertemente en la lectura de la Constitución Nacional y es entendida por los estudiantes como una herramienta individual para defenderse frente al avasallamiento de sus derechos por parte de terceros o del Estado y. la utilización del guardapolvo blanco – supuesto de igualdad en la escuela- es cuestionado como un modo de postergar la verdadera resolución de la desigualdad.

Por otro lado, la concepción de ciudadanía imperante en esta escuela nos remite a una perspectiva legalista, que considera la considera principalmente como un status que se adquiere con la mayoría de edad, olvidando los derechos de los que son titulares los niños y jóvenes incluso antes de alcanzarlo. La referencia a ciudadanía como dimensión pública de los individuos que presupone un modelo de integración que trasciende los intereses egoístas del mercado (Fleury, 2004), no se ponen en juego en estas representaciones. Ello se corrobora también en las percepciones que aparecen respecto de la desigualdad y la pobreza que afectan a nuestro país. Si bien existe conciencia y preocupación respecto de esto, son vividos como una realidad ajena, como un mundo otro respecto del cual no hay demasiado para hacer desde su posición. La mirada desde la solidaridad respecto de los sectores más desfavorecidos aporta en el sentido de una cristalización de las relaciones de desigualdad, más allá de la mejora circunstancial que cualquier donación pueda proveer. Es por esto que acordamos con la afirmación de Fleury respecto de la coexistencia de un orden jurídico y político basado en el principio de igualdad básica entre los ciudadanos, junto a enormes niveles de

desigualdad económica. La escuela, por su parte, no logra quebrar esta paradójica convivencia en tanto no alcanza a replantear los modos de concebir la igualdad como un componente central de la ciudadanía. Los adolescente que allí se forman no terminan de sentirse integrados en un conjunto social que los implique, ni de tener las herramientas conceptuales necesarias para pensar a los otros como parte de una sociedad verdaderamente de iguales.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bendix, R. y Leandro Wolfson (1974), *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Birgin, A. (2007), “Escuela media e imágenes. Políticas y producciones”, en: Seminario internacional *Educación la mirada 2. Experiencias en pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, 27 y 28 de sep. Flacso Arg/ OSDE/Ford.
- Buckingham, D. (2002). *Creer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1996), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Tomo 1, Madrid: Alianza, 1996.
- Cullen, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires: Noveduc.
- Donald, J. (1992), *Sentimental Education*, London: Verso.
- Dussel, I. (1996), *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*, Serie documentos e informes de Investigación N186, Buenos Aires: Proyecto IDRC / FLACSO.
- Dussel, I y M. Southwell (2004), “La escuela y la igualdad”, en: *El Monitor*, Época 5, N 1. Octubre 2004, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fernández Enguita, M. (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata.
- Fernández, G. (2001), “La ciudadanía en el marco de las políticas educativas”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N 26, pp.167-199, Madrid: OEI.
- Fleury, S. (2004), “Ciudadanía, exclusión y democracia”, en: *Revista Nueva Sociedad*, Número 193, Septiembre – Octubre 2004, pp.62-75, Caracas: Friedrich Ebert Stiftung.
- Held, D. (1993), *Modelos de democracia*, Madrid: Alianza.
- Kruger, M (2009), “Política y ciudadanía: ¿Enemigos íntimos?, clase publicada en el posgrado virtual: *Construcción política de la ciudadanía en la escuela*, CAICYT-CONICET, Buenos Aires.
- Kymlicka y Norman, W. & Wayne Norman (1997), “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía.”, en: *Ágora. Cuaderno de estudios políticos*. Año 3, N 2, Invierno 1997, Ciudadanía: el debate contemporáneo, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias sociales.
- Maitles, H. (2001), “What type of citizenship education? What type of citizen?”, en: *Improving Schools*, Volume 4, Number 2, Summer 2001. pp23-27. <http://imp.sagepub.com>, SAGE Publications.
- Marshall, T. (1998 [1949]), “Ciudadanía y clase social”, en Thomas Marshall y Tom Bottomore, *Ciudadanía y Clase social*, Madrid: Alianza.
- Nussbaum M., Rorty, R. y Gian Enrico Rusconi (1997), *Cosmopolitas o Patriotas*. Buenos Aires: FCE.
- Reguillo, R. (2000), *Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma: Bogotá.
- Serra, S. y Natalia Fattore, (2007), *La escuela argentina: una aventura de tres siglos*, Colección Explora Pedagogía, Buenos Aires: Ministerio de Educación (en prensa).
- Siede, I. (2007), *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs As : Paidós.
- Southwell, M (2002), Clase del Posgrado Gestión y Conducción de las instituciones y el sistema educativo, FLACSO, Buenos Aires, 17 de abril de 2002.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Bs As: Taurus.
- Téllez, M. (2004), “La inscripción política de la vida: razones para pensar la ciudadanía más allá de la soberanía.”, en: *RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados)*, Número 19, Enero- Junio 2004, pp. 129-163, Caracas: CIPOST / Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Programa Editorial de Posgrado, Centro de Investigaciones Posdoctorales.
- Téllez, M. y Xiomara Martínez Oliveros (2004), “Nada por sobreentendido: A modo de preámbulo”, en: *RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados)*, Número 19, Enero- Junio 2004, pp. 9- 16, Caracas: CIPOST / Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Programa Editorial de Posgrado, Centro de Investigaciones Posdoctorales.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Verón, E. (2008), “Cultura audiovisual, medios y televisión. Conversación entre Eliseo Verón y Luis Alberto Quevedo”, en: *Curso Educación, imágenes y medios*, Clase 12, Buenos Aires: FLACSO.
- Yúdice, G. (2006), “Linking cultural citizenship and transnationalism to the movement for equitable global economy”, en *Latinamerican Studies Association (LASA) Forum*, Winter 2006, Volume 37, Issue 1.