

| | |
|---|-------------------|
| Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior | Titulo |
| Arroyo, Mariela - Autor/a | Autor(es) |
| Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina | En: |
| Buenos Aires | Lugar |
| CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Editorial/Editor |
| 2005 | Fecha |
| | Colección |
| espacio publico; educacion superior; Argentina; | Temas |
| Capítulo de Libro | Tipo de documento |
| http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124080748/3Arroyo.pdf | URL |
| Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



MARIELA ARROYO*

CONCEPCIONES DEL ESPACIO PÚBLICO Y SENTIDO COMÚN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

En la década del noventa Argentina ha vivido un proceso de fuerte transformación y cambios estructurales, como consecuencia de la implementación y profundización de un modelo económico y político de signo neoliberal, que ha logrado hegemonizar las políticas en gran parte del mundo.

En este contexto, se ha llevado a cabo la denominada Reforma del Estado, que supuso una serie de políticas para distintos sectores, caracterizadas por la “desregulación”¹ del mercado, “la flexibilización”

* Becaria CLACSO-Asdi. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora asistente de FLACSO-Argentina y del IICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este trabajo forma parte de su Tesis de Maestría, cursada en FLACSO, bajo la dirección de la Lic. Guillermina Tiramonti.

1 Es conveniente apuntar que la denominada desregulación de la actividad económica implica en realidad nuevas formas de regulación que ponen en un lugar central al mercado, que en el caso de nuestros estados nacionales se caracterizó por la aceptación de la modificación de las regulaciones nacionales en pos de la aceptación de reglas internacionales que benefician a algunos estados y a ciertos intereses económicos. Decimos esto porque hay una clara decisión

y “la privatización”². El desarrollo de estas reformas se llevó a cabo bajo la presión de los organismos multilaterales en pos del achicamiento del Estado, para reducir el gasto público destinado a gastos sociales.

Una de las hipótesis que orientan este trabajo es que junto con la aplicación de las reformas neoliberales se vive una redefinición del espacio público tanto en los discursos oficiales como en el sentido común de los sujetos. Nuestra preocupación se centra en la forma en que los sujetos hacen propias estas concepciones de forma tal que muchas de ellas parecen haber sido naturalizadas, reproduciéndolas a través de sus representaciones y esquemas de acción.

Desde esta perspectiva, este trabajo pretende indagar sobre las relaciones entre las transformaciones en el rol del Estado, las políticas de reforma del sistema educativo en la Argentina, y el sentido común de los sujetos³. Así, la pregunta que orienta este abordaje es cómo interjuegan las transformaciones políticas con los cambios en los sentidos de los sujetos, habida cuenta que los sujetos son constituidos por los cambios políticos, al tiempo que construyen simultáneamente las condiciones de la realidad social y política en la que se desenvuelven (Lechner, 1995).

Ahora bien, nos interesa tratar de reconstruir este sentido común o, en términos de Bourdieu (1991), este sentido práctico, así como sus contradicciones, dado que las apropiaciones nunca son lineales y que “las prácticas discursivas del sentido común, como cualquier otra, no sólo expresan significaciones sino que sirven para constituir las” (Nun, 1989: 49).

En este sentido nos preguntamos: ¿cómo es posible que en un sistema educativo con una fuerte tradición pública como es el argentino, estas propuestas empiecen a ser interiorizadas por los sujetos? ¿qué consecuencias pueden tener estas transformaciones para la formación de futuros ciudadanos? ¿qué relaciones hay entre las distintas experiencias y concepciones previas con la apropiación de las nuevas

política por detrás de la “desregulación”. Lo que se desactivan son los viejos marcos regulatorios que protegían entre otras cosas al trabajo, a la producción nacional, etcétera.

2 Las leyes de flexibilización del trabajo, la privatización de las empresas públicas a manos de grupos económicos internacionales, la creación de las AFJP, son algunos de los ejemplos que dan cuenta de esta transformación.

3 Varios son los trabajos que destacan que dichas transformaciones están acompañadas por un nuevo sentido común, una construcción hegemónica que les otorga legitimidad (Sader y Gentili, 1999; Apple, 1997a y 1997b; Nun, 1989; Paviglianitti, 1991; Gentili, 1997). Desde la perspectiva de estos autores la aceptación de estas propuestas se explica en este nivel ideológico (Anderson en Sader y Gentili, 1999).

concepciones? Para esto analizaremos los sentidos que circulan acerca del espacio público en el ámbito de la Educación Superior y más específicamente en aquellos segmentos que se ocupan de la formación docente, pensando en el papel que estos ocupan a la hora de “difundir” estas concepciones y las consecuencias que estas tienen en la formación de la ciudadanía. Nos preguntamos, además, cuáles son las diferencias con relación al ámbito y tipo de formación, teniendo en cuenta la función pública que tradicionalmente ocupó la Universidad, a partir de la Reforma de 1918, y las actuales tendencias privatizadoras al interior de la Educación Superior.

El capítulo está organizado en dos partes. En la primera presentaremos una aproximación teórica acerca del sentido común, las transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas, las políticas de reforma y sus relaciones con las mutaciones en las concepciones sobre el espacio público, y una breve aproximación a la constitución del sistema de Educación Superior binario en relación específicamente con la conformación del campo de la formación de docentes para el nivel medio. En la segunda parte del capítulo, trabajaremos los distintos sentidos vinculados a lo público, que se presentan en el discurso de los profesores, organizados a través de una serie de núcleos temáticos que a nuestro entender condensan estos sentidos y las tensiones que los atraviesan.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL SENTIDO COMÚN

Como mencionamos anteriormente este proyecto intenta dar cuenta de las transformaciones en el rol del Estado y las políticas de reforma en la Argentina, incorporando la dimensión subjetiva al análisis de la política.

Con este fin retomamos el concepto de sentido común de Gramsci (1967), entendido como concepción del mundo “disgregada, incongruente, incoherente conforme a la posición social y cultural de las multitudes”. Este es una amalgama de la ideología dominante y de diversas ideologías tradicionales. Este concepto resulta muy útil para analizar la compleja relación entre la política y los sujetos dentro de una determinada formación social, ya que nos ayuda a dar cuenta de los procesos de hegemonía⁴. Es en la constitución de nuevas certezas,

4 Sin embargo nos distanciamos de la idea de sentido común como opuesto a la ciencia, en el sentido de que esta última es coherente y hace una “verdadera” lectura de la realidad. Es decir, nos corremos de la distinción entre conciencia y falsa conciencia y de las lecturas teleológicas que la acompañan.

de nuevos temores, de los límites entre lo posible y lo imposible, lo pensable y lo impensable, lo normal y lo anormal, donde cobran forma muchas de las actuales propuestas políticas.

Estudiar el sentido común es analizar qué criterios de normalidad son elaborados por distintos grupos en un determinado momento histórico, de forma tal que hacen aparecer como natural una determinada construcción social.

Partimos de pensar que el sentido común de los graduados del sistema de Educación Superior está sobredeterminado por múltiples dimensiones –económica, política, cultural, etcétera. Si bien las estructuras sociales ponen límites a aquellas representaciones sociales, dentro de estos puede aparecer una diversidad de sentidos de acuerdo a diferentes trayectorias (Castorina y Kaplan, 1995). En sociedades complejas, son múltiples las experiencias de la vida cotidiana en las que se constituye el sentido común, por lo que no hay un discurso unitario. Las distintas esferas institucionales introducen “elementos de dispersión y de intransparencia” (Nun, 1989: 47).

Desde esta perspectiva tomamos al sentido común como un espacio de disputa por la hegemonía, ya que la asignación de sentidos es central en la constitución de “la realidad”, en la medida en que no sólo implica representaciones sino formas de actuar en el mundo.

Ahora bien, en esa disputa no todos tienen la misma capacidad de incidir y nombrar el mundo. No todos los actores tienen el mismo poder para instalar en la opinión pública determinadas concepciones. En este sentido, es interesante recuperar el análisis que Fraser (1994) realiza con relación a la esfera pública. Según esta autora no todos los “públicos” tienen las mismas posibilidades de instalar temas de interés público y desde allí influir en la dirección del Estado. Al mismo tiempo, los propios discursos del Estado (ocupado por aquellos “públicos” que logran instalar sus intereses direccionando la toma de decisiones) logran influir en la conformación de la opinión pública, instalando como públicos ciertos temas y privatizando otros.

Paralelamente, otras transformaciones culturales propias de este modelo contribuyen a poner en cuestión las viejas concepciones y a anudar nuevos sentidos a las categorías a través de las cuales se piensa el mundo y se organiza la vida de los hombres. La globalización y junto a ella el lugar que ocupa el mercado como organizador principal de la vida social ponen en cuestión las posibilidades de los propios estados contribuyendo a socavar la eficacia simbólica de

ciertas representaciones, creando intersticios en los que se van ubicando estos nuevos sentidos.

RELACIONES ENTRE TRANSFORMACIONES GLOBALES, EL LUGAR DE LOS ESTADOS NACIONALES Y LA REDEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Para comprender la hegemonía conseguida por las propuestas neoliberales, es necesario entender el momento histórico en que son retomadas y difundidas, así como los cambios políticos y culturales a los que estas se asocian. Dichas propuestas resurgen con fuerza ante la crisis económica de mediados de los setenta, que marca un límite a la solución política que el Estado Benefactor constituyó para la crisis del treinta, y acompañan “una transformación histórica del capitalismo moderno” (Thernborn en Sader y Gentili, 1999: 31). Para el neoliberalismo, la principal causa de la crisis se debió a la excesiva intervención del Estado en la economía, no permitiendo la libre acción de las leyes del mercado y generando un Estado hipertrófico e ineficiente. Como respuesta a este problema, las propuestas centrales serán la privatización, flexibilización y desregulación.

Así, las propuestas políticas de este período tienden a desactivar los mecanismos de protección de los intereses nacionales, posibilitando la libre circulación de capitales e inversiones, así como a flexibilizar el mercado laboral –para que estos puedan instalarse donde sean menores los costos.

Ahora bien, esta situación denominada por algunos autores como globalización pone en cuestión los límites de este espacio común y compartido que se expresaba en la Nación –sobre todo en aquellos países que tienen menos posibilidad de incidir en la definición de las políticas internacionales, o en los estados que no ponen en discusión estas propuestas porque representan los intereses de fracciones “nacionales” comprometidas con el nuevo orden internacional (Bauman, 1999; Ortiz, 1996).

Para Giddens (1993), una característica central de la modernidad es el “desanclaje” que significa la separación de las relaciones sociales de contextos locales, para reestructurarlas en nuevos “intervalos espacio-temporales”, los que se constituirían en los Estados-Nación. Estos Estados-Nación deben conseguir crear una identidad común, como forma de legitimar su propia dominación. Para esto se hace necesario encontrar un nuevo vínculo que aglutine a los indivi-

duos reterritorializados; este se encuentra, por un lado, en el Estado como marco institucional que organiza el territorio –constituyéndose con posterioridad al mismo tiempo en el representante y el garante de los derechos de ciudadanía en las sociedades democráticas– y, por otro, en la constitución de las identidades nacionales. Este vínculo debe reemplazar los lazos de solidaridad y de afectividad propios de las comunidades locales.

De esta manera, el espacio público también se desterritorializa y requiere de un alto grado de abstracción, y de mecanismos de representación para la discusión, deliberación y toma de decisiones, que superan las posibilidades de comunicación directa entre los hombres. Ya no podemos pensar en los “foros” o “ágoras”; no sólo se extiende el territorio que abarca el espacio público, sino que se amplía la concepción de ciudadanía, dejando de lado las particularidades de personas o grupos. Así, quedan incorporadas, aunque no reconocidas, algunas de las diferencias (en términos de poder y materiales) al interior del espacio público. Es aquí donde cobra central importancia la identidad nacional, como forma de crear un proyecto y una idea de destino común. No hay posibilidad de espacio público sin el reconocimiento de la interdependencia social.

Se desarrolla en este contexto la idea de espacio público democrático liberal, entendido como el espacio de deliberación y toma de decisiones de una comunidad política que comparte un destino común. Así, el espacio público queda vinculado a las formas de representación de la sociedad, y a la mediación entre la sociedad civil y el Estado. El Estado Benefactor, como parte de una fórmula de pacificación, amplía la noción de espacio público al incorporar los derechos sociales y la idea de redistribución: cuestiones que expresan la idea de interdependencia y responsabilidad del conjunto de la sociedad para con cada uno de sus miembros.

Ahora bien, continuando con el argumento de Giddens, si una de las características de la modernidad es el “desanclaje”, y si “la globalización” es una consecuencia de la modernidad, podríamos pensar que la configuración de los Estados Nacionales es una expresión parcial del mismo proceso y que actualmente nos encontramos con esta característica de la modernidad llevada al extremo. Es decir, la misma posibilidad de “desanclaje” y de reorganización del tiempo y el espacio que organizó los Estados Nacionales es la que posibilita hoy un nuevo desanclaje, ahora en términos globales.

Desde esta perspectiva, algunas de las instituciones características de la modernidad se han desarrollado a tal punto que ahora pueden desvincularse de sus bases territoriales (Bauman, 1999 y 2002; Beck, 1998). Aquí encontramos el núcleo del problema planteado: las instituciones de los Estados Nacionales encuentran sus límites ante la nueva organización internacional (o global). Para algunos autores, ya no representan las relaciones sociales que configuran el mundo, ya que se ven desbordados sin poder responder a las nuevas necesidades. Al romperse este sistema de seguridades compartidas, comienzan a resquebrajarse los lazos sociales construidos y se agudiza el proceso de individualización que facilitará nuevas formas de territorialización, ahora a nivel global.

Ante la implementación de estas políticas, el Estado, como representante de la sociedad, parece estar puesto en cuestión. Los marcos de protección comunes pierden fuerza y la gestión de las vidas, de la incertidumbre, de la protección, queda librada a los individuos.

Si el Estado-Nación es ineficaz ante las nuevas relaciones internacionales, ante el capital financiero, si el trabajo y los derechos sociales garantizados por el mismo Estado-Nación durante la sociedad salarial dejan de proporcionar un marco de identidad y de seguridad compartidas, quedando ahora en manos de los individuos, entonces lo único que iguala a los hombres entre sí es el hecho de ser hacedores de la vida privada y la necesidad de resolver individualmente las situaciones de la vida. La responsabilidad social se desdibuja y la responsabilidad individual ocupa el lugar central.

En una sociedad como esta no habría prácticamente espacios públicos, ya que son reemplazados por espacios privados que preservan y que evitan la necesidad de poner en contacto a unos con otros. Lo que se anula es la posibilidad de comunicación y de reciprocidad al interior de las sociedades, obstaculizando cualquier tipo de solidaridad. Del otro lado se genera la reacción ante el rechazo, el cerramiento y la defensa de cara a la expulsión de la vida pública.

Por otra parte, los denominados espacios públicos se vacían de todo contenido cívico e interpelan a los sujetos desde una lógica individual, para la cual es indistinta la presencia de otros hombres, ya que no implica ningún tipo de interacción y reciprocidad (Bauman, 2002). Los contenidos de igualdad y justicia entre los miembros quedan fuera de discusión, ya que parece “deshecha” la idea misma de sociedad que los vinculaba. La lógica que empieza a invadir los espa-

cios públicos es la lógica del mercado. No hay obligaciones con los otros, sólo libertad de elegir.

La incertidumbre y la desprotección a las que el Estado-Nación no da respuesta como cuestión colectiva –desde las concepciones de las propuestas analizadas este no debe intervenir en la libre regulación del mercado– concentran la preocupación y la energía cada vez más sobre la forma particular de gestionar la vida, abandonando la posibilidad de reunirse unos con otros en una acción colectiva que posibilite traducir los intereses particulares en asuntos públicos y en formas conjuntas de resolución.

En este contexto se hace evidente que los antiguos espacios públicos –y los ciudadanos como forma de subjetividad propia de los mismos–, condición de gobierno y legitimidad de los Estados-Nación, pierden muchos de los contenidos que los definían como tales.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

Indagar sobre el espacio público “es tratar el vínculo social entre las personas y la representación colectiva del lazo” (Ortega et al., 2002). Desde esta perspectiva, abordar el espacio público en Argentina nos lleva casi inmediatamente a pensar en el Estado. Es decir, el espacio público en nuestro país, en tanto forma de vincularse con los otros, de participar en un proyecto común, y en tanto espacios comunes de los hombres, estuvo conformado por el Estado. Así, el Estado fue el encargado de conformar la Nación, a través de la cual se constituyó el “nosotros” que se expresa en el espacio público. Pero simultáneamente a la preocupación desde sus orígenes por ampliar “lo público” en tanto espacios comunes y servicios sociales, se encargó de conservar –durante mucho tiempo– la idea de un espacio público restringido, como forma de participación en las decisiones políticas que involucraban a toda la sociedad. De esta forma, en nuestro país, lo público queda mucho más asociado a las instituciones del Estado a través de las cuales se brindan servicios sociales y a la Nación, que a la idea de participación y deliberación ciudadana.

El Estado construye así una suerte de espacio público dual y con él una determinada forma de ciudadanía. Por un lado con una amplia participación en los derechos civiles y, por otro lado, con una gran restricción en los derechos políticos. Se conformó así lo que O’Donnell (1997) denomina la matriz “igualitaria-autoritaria” –iguali-

taria en tanto reconocimiento de derechos civiles y de la posibilidad de progreso y movilidad social para toda la población, y autoritaria en cuanto a las restricciones a la participación política y a la intervención en las discusiones acerca del proyecto de país.

El espacio público queda así constituido, por un lado, por un ámbito de representación y participación política restringido; por otro, como una suerte de espacio de participación sin votos, protagonizada por la prensa escrita, por movimientos por fuera del Estado que no tienen incidencia directa en él y, por último, por las instituciones o servicios que el Estado organizaba para el resto de la sociedad (Botana, 1998).

Incluso la forma en que los distintos grupos iban a insertarse en la participación política era pensada y estructurada desde el Estado. “Quiénes participarían, cómo y en qué momento” insumía gran parte de los debates de los que participaban de la república restrictiva⁵. No todos podían ser ciudadanos plenos porque había que saber ejercer la libertad política, y en este sentido la educación ocupaba un lugar central, a través de la idea de “ciudadanía ilustrada”, de tal manera que para poder ser ciudadano primero había que ser educado/civilizado bajo un patrón único y homogéneo. Así, lo primero que caracteriza el espacio público en tanto espacio de representación es lo que Botana denomina “soberanía invertida”, mediante la cual se invierte la lógica propia de la república representativa (Botana, 1998). No son los gobernados quienes eligen a sus representantes, sino que son los “gobernantes” quienes a posteriori buscan los apoyos para legitimar su poder.

En este sentido la construcción de la idea de Nación resulta clave, convirtiéndose en el cemento aglutinador y aquello que otorga legitimidad para el ejercicio del poder. Una Nación cuyo proyecto es llevado adelante por un grupo restringido de hombres, representantes de ciertos intereses económicos.

Mientras este proyecto pudo sostener la promesa de progreso, no fue necesario que amplios sectores de la población se involucraran en la construcción y proposición de otros proyectos posibles. Este problema se encuentra en los orígenes mismos de la “Nación Argentina”. Este modelo de país dirigido “desde arriba” conlleva una contradicción entre, por un lado, la posibilidad de activación política

5 Para los debates sobre el tema de la ciudadanía y las relaciones con la función de la educación popular véase Halperín Donghi (1982).

de amplios sectores urbanos, a partir del otorgamiento de libertades civiles; y, por el otro, la negativa de las clases dirigentes a resignar el control en la toma de decisiones, ante la eventualidad de que los nuevos grupos pongan en riesgo su proyecto, lo cual lleva a impedir la realización de la incorporación política de aquellos sectores. El crecimiento de estos sectores con amplios derechos civiles y ansias de progreso llevó a que la sociedad civil lograra presionar a través de la potenciación de sus demandas (O'Donnell, 1997).

Asimismo durante el peronismo, momento de ampliación de los derechos de vastos sectores de la población, la incorporación también se hace a través de la acción estatal. Es el caso de los sindicatos que se conforman en articulación directa con el Estado, desestructurando los antiguos sindicatos que presionaban al mismo pero desde afuera. Por otra parte, la forma de representación de los sectores populares en este período se articula en torno a las ideas de pueblo y de Nación que son simbólicamente muy fuertes, pero no necesitan apoyarse en el reconocimiento de igualdades formales y derechos universales –sobre todo políticos.

Pero cada vez que la incorporación o articulación de esas demandas puso en riesgo el proyecto de los sectores dominantes, las elites respondieron con “espirales crecientes de violencia” (O'Donnell, 1997), para lograr someter a la sociedad a sus intereses. Así, muchos de los golpes de Estado que caracterizaron la historia argentina pueden comprenderse como la reacción de las elites ante el riesgo de que se constituyan proyectos alternativos o de que se ponga en peligro la estabilidad de su proyecto.

Podríamos pensar que en nuestro país nunca se terminó de consolidar un espacio público como mediador entre los intereses de los distintos sectores de la sociedad y el Estado, en tanto que, cada vez que estos intereses parecían poder incidir, un golpe de Estado obturaba toda posibilidad de incorporación. La dimensión de participación en el espacio público nunca se terminó de desarrollar. Paralelamente lo público, en tanto servicio y regulación del Estado, se ampliaba constantemente.

En este contexto puede entenderse la última dictadura militar como imponiéndose ante el riesgo del surgimiento de un proyecto político alternativo y el crecimiento de la movilización política que obstaculizaba la implementación de un determinado modelo económico. En este período se profundiza así la disolución de la dimensión pública en dos direcciones: por un lado, en lo relativo a las polí-

ticas de retracción del Estado en tanto garante de ciertos derechos que empiezan a deshacer la representación de lo público a través del Estado; por otro lado, se desarticula la dimensión pública como parte del abandono del proyecto de vida basado en la discusión y la participación política.

Asimismo el Estado no sólo no representa los intereses de los distintos sectores de la sociedad sino que es el representante del peligro que implica algún tipo de formación colectiva. El miedo quiebra toda posibilidad de articulación horizontal desde la cual elevar las demandas al Estado y toda oportunidad de acción política como forma de intervenir en un proyecto colectivo. De esta forma, el repliegue sobre lo privado comienza a acentuarse durante la década del setenta.

Luego de la euforia política de la post-dictadura, la crisis económica y la hiperinflación profundizaron aún más este proceso al confrontar a los individuos con la experiencia de disolución del vínculo social (Svampa, 2001).

El proceso de retracción del Estado, característico de la década del noventa, fue disolviendo aún más la dimensión pública del Estado, al ir este abandonando la responsabilidad de cumplir ciertos derechos de ciudadanía, y desmoronándose con ello el cemento integrador que prometía igualdad a los miembros de la Nación. De esta manera, se sobreimprime a la matriz de ciudadanía antes descripta una deslegitimación de todo lo concerniente al Estado y a la política.

La redefinición del Estado Nacional a través de las propuestas neoliberales modifica la matriz estado-céntrica. El Estado asume un papel gerencial que lo debilita en su función de representación simbólica del orden social. Si en nuestro país era el Estado el representante de lo público, de lo común, ¿qué pasa cuando este se retira y, más aún, luego de que fueron desarticuladas otras formas de participar en espacios y proyectos colectivos?

La aplicación de las políticas actuales tiene consecuencias en términos de la construcción de un nosotros, de un colectivo, y, por lo tanto, de la posibilidad de discutir en el espacio público un proyecto de país. De la mano de la desaparición de la idea de “nosotros” se produce la retracción de la política como forma de intentar intervenir en un proyecto colectivo. Si no hay nosotros no hay política, y si no hay intención de intervenir en un proyecto colectivo no hay posibilidad de construir un nosotros.

LAS PROPUESTAS NEOLIBERALES EN EDUCACIÓN Y LA REDEFINICIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

Una de las hipótesis que orientan este trabajo es que junto con la aplicación de las reformas neoliberales se vive una redefinición del espacio público tanto en los discursos oficiales como en el sentido común de los sujetos. Partimos del supuesto de que esta mutación de sentidos se asocia a la reconceptualización de la educación, que pasa de ser considerada como un derecho a percibirse como un bien o servicio, asociada a la reestructuración del rol de Estado que pone nuevamente a los individuos como responsables de su educación. En términos de Fraser (1994) podemos decir que se está instalando un “discurso de la reprivatización” mediante el cual temas que habían logrado instalarse en la esfera pública empiezan a ser considerados nuevamente como cuestiones domésticas o privadas.

Estos discursos retoman la idea del liberalismo clásico de un Estado mínimo que no interfiere en las decisiones de los individuos (Mill, 1993).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la contradicción entre liberalismo y democracia (Bobbio, 1992). De esta manera, retomando la concepción democrática liberal de espacio público (Habermas, 1990; Gutman, 2001), si este tiene que ver con un espacio común de deliberación y toma de decisiones, podríamos deducir que en realidad deberían ampliarse los ámbitos de participación en el Estado. Pero si, al mismo tiempo, retomamos la concepción de Estado mínimo⁶, este sólo debe arbitrar entre conflictos individuales sin entrometerse en el terreno privado. Desde esta concepción, o bien el espacio público se reduce a los mecanismos formales de representación sin otra pretensión de universalidad e igualdad, o bien “el espacio público” es todo ámbito de intercambio entre los hombres por fuera del Estado, lo cual incluye al mercado –o es el mercado por excelencia.

Es en esta ambigüedad en la que se apoyan muchos de los discursos actuales de reforma. Una vez desembarazado el espacio público del Estado, es posible hacer una segunda operación en la cual se incorpora la dimensión de la participación –no sólo en términos de sostenimiento

⁶ Esta concepción tiene su origen en otro momento histórico en el cual cobra otro sentido la división con la esfera privada como forma de oponerse al Estado absolutista, el cual no se presentaba como el representante de “la voluntad general” o del “bien común”; la progresiva “irrupción de las masas” implicó para el Estado representar en alguna medida los intereses de distintos sectores para poder presentarse como neutro y universal y así conservar la hegemonía.

económico sino en términos de toma de decisiones en espacios locales fragmentados, ya sin pretensiones universales y de redistribución.

En el proceso de reforma educativa en la Argentina, nos encontramos con estas concepciones que redefinen el sentido de lo público. Este discurso, impulsado por las corrientes neoliberales, intenta “crear un nuevo marco simbólico-cultural que excluya o redefina tales principios reduciéndolos a su mera formulación discursiva vacía de cualquier contenido de justicia e igualdad” (Gentili, 1997). Esto se produce, en términos de Tadeu da Silva (en Gentili, 1997), a través de una serie de “estrategias retóricas” que van transformando la manera de percibir y comprender el mundo.

Una de estas estrategias consiste en la demonización o satanización de lo público y la santificación de lo privado (Bravo, 1994; Boron en Sader y Gentili, 1999; Da Silva en Gentili, 1997; Apple, 1997b). En un primer movimiento lo público es asimilado a lo estatal en el contexto de la desvalorización de la “calidad” de los servicios brindados por el Estado. Es decir, lo que tradicionalmente se consideraba como público en educación, lo estatal, es cargado con atributos negativos (ineficiencia, inequidad, etc.) y se lo vacía de su dimensión pública en tanto espacio de participación y redistribución social (Hillert, 1999). Simultáneamente, se produce una “recontextualización discursiva” que va modificando el sentido del concepto, distanciándolo de su carácter universal e igualador, e incorporando elementos que son propios del ámbito privado. De esta manera, se redefinen las relaciones entre lo público y lo privado, de modo que lo privado es investido con los atributos positivos de lo público y lo público necesita cada vez más de la lógica de lo privado para garantizar su eficacia.

Puede observarse cómo esta lógica orienta la transformación educativa en los noventa y comienza a instalarse en los discursos oficiales. De este modo, en el articulado de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior puede advertirse la tendencia a la equiparación de los sistemas público y privado de educación. Ambos sistemas conforman el Sistema de Educación Pública, y dejan de referirse a la escuela pública y privada para hablar de escuela pública de gestión estatal o privada. Lo que los diferencia ya no es el fin sino el tipo de gestión. Subyace a estas posiciones la idea de un Estado mínimo con funciones de regulación, evaluación y control, pero ya no necesariamente de garante y prestador principal.

Se va instalando de este modo la concepción de público no estatal, que en este contexto desplaza el eje de discusión acerca de la res-

ponsabilidad del Estado y su dimensión pública al incorporar nuevos actores que comparten la responsabilidad de educar. Queda fuera de esta lógica la discusión acerca de los procesos de democratización, participación y representación en las instituciones del Estado, y las formas más igualitarias de redistribución de los recursos. Como contrapartida, se naturaliza la visión del Estado como instrumento y se discuten otras formas de “democratización por fuera del Estado” (Bresser Pereira y Cunil Grau, 1998).

Este doble proceso de “reprivatización” de la educación y de “satanización de lo estatal” va abriendo el camino a los procesos de privatización de la educación, que brindarán diferentes calidades de acuerdo a las *capacidades*⁷ y los esfuerzos de cada uno, al tiempo que la educación brindada por el Estado, de menor calidad, será la garantía de acceso gratuito a los que menos tienen.

La lógica de mercado se va instalando a partir de la aceptación del discurso de la falla del Estado (Southwell, 2003). El derecho universal empieza a ser sustituido por un par complementario que elimina todo contenido de igualdad y redistribución: el consumo de bienes en el mercado y la asistencia a cargo del Estado.

La escuela no es ya la representante de un proyecto colectivo, que como vimos parece desarticulado, ni la responsable de cumplir un derecho. Ya no representa la promesa colectiva de inclusión en la esfera pública; más bien es la encargada de ofrecer diferentes productos que brindarán diversas posibilidades de inclusión en un mercado de trabajo que se caracteriza por su fragmentación y altos niveles de exclusión.

Por este camino, la educación considerada de interés social y por lo tanto responsabilidad del Estado empieza a volverse responsabilidad de los individuos o familias. En este sentido cobran importancia la libre elección de los padres, el mérito-esfuerzo realizado por cada familia y el control que estos realicen sobre las instituciones.

DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE

LA CONSTITUCIÓN DEL “SISTEMA BINARIO” EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES DE NIVEL MEDIO

La Educación Superior en la Argentina está constituida por un “sistema binario” (Ministerio de Cultura y Educación, 2000) conformado

⁷ Véase Ley Federal de Educación, art. 6.

por la Educación Superior universitaria y la no universitaria o terciaria. Esta configuración es propia del campo de la formación docente de nivel medio, al interior del cual, históricamente, se conformaron dos circuitos con profundas diferencias que se vinculan con la matriz de origen de cada uno de ellos (Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992).

Es interesante destacar que la existencia de ambos circuitos de la formación docente para la enseñanza media está vinculada a la historia de este nivel del sistema educativo. Como es sabido son distintos los sentidos de origen de la educación común y de la educación secundaria. Esta última, en el período de fundación del sistema educativo argentino, se encargaba, a través de los Colegios Nacionales, de la formación de las elites con un propósito político: la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986) –a diferencia de la escuela primaria destinada a las mayorías y portadora de un fuerte mandato homogeneizador de la población. Así, el objetivo de la misma era de carácter elitista: preparar para el ingreso a la Universidad. Como consecuencia, en esta primera etapa los profesores de enseñanza media eran “naturalmente” graduados universitarios, que pertenecían a los mismos grupos a los que formaban.

De esta manera, en los orígenes del sistema educativo argentino coexistían ya dos circuitos paralelos en los que se preparaban docentes. Uno que correspondía al ámbito universitario, del que surgían los profesores para los “Colegios Nacionales”, el cual no proveía una formación diferenciada y especializada para desempeñar la función, y otro específicamente diseñado para formar maestros de nivel primario que respondieran a las necesidades de expansión de dicho nivel⁸. Sin embargo, en este primer momento, para la educación media existía un único circuito.

Desde los años treinta en nuestro país se produjo una fuerte expansión del sistema educativo mediante la cual se fueron incorporando nuevos sectores a la educación formal. En los años subsiguientes se produjo la masificación de este nivel, cambiando así su función de origen elitista y propedéutica.

La expansión del sistema conlleva una ampliación del mercado de trabajo para los docentes, el cual incorpora nuevos sectores a la docencia de la enseñanza secundaria⁹. En este contexto se empiezan a transformar también los ámbitos de formación de profesorado. A inicios del siglo XX, y con la primera etapa de expansión del nivel medio,

8 Nos referimos a las Escuelas Normales.

9 La feminización de la docencia de nivel medio acompaña este proceso de expansión.

surgen los primeros espacios específicos de formación de profesorado de nivel secundario. Uno de ellos, el Seminario Pedagógico, en un primer momento daba formación pedagógica a graduados universitarios que desearan desempeñarse como profesores. Pero con el crecimiento del nivel se irán aceptando progresivamente bachilleres sin título universitario, para ver desaparecer finalmente a los graduados universitarios entre sus ingresantes. De este modo se modifica la concepción original de estos espacios y comienzan a diferenciarse del devenir y transformaciones de la Universidad Nacional (Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992).

Esta diferenciación posibilitó posteriormente una mayor regulación por parte del Estado de los ámbitos específicos de formación docente –ya que luego de la Reforma del '18 queda imposibilitado, por la autonomía universitaria, de controlar el proceso de formación al interior de la Universidad. Esta cuestión aproxima a aquellos ámbitos de formación a los niveles inferiores del sistema educativo –aunque con distintos grados de autonomía– y puede leerse como una marca diferencial con el subcircuito universitario.

El Estado controla entonces la profesión docente a través de dos mecanismos centrales. El primero consiste en la contratación de los docentes: requisitos de ingreso, regulación de títulos habilitantes, etcétera. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado por Pinkasz en la obra antes citada (1992) acerca de la constitución del campo, podemos observar que fueron los profesores no universitarios quienes lograron hegemonizar el mismo e incidir de esta forma en su regulación. En segundo lugar, el Estado regula directamente algunos aspectos de la formación docente, como los objetivos, contenidos y fines de la educación que se plasman principalmente en los planes de estudios elaborados por el mismo, así como aspectos vinculados a la organización de los profesorados, formas de acceso, etcétera. Estas últimas características, debido a la autonomía universitaria, quedan reservadas para el subcircuito no universitario.

Asimismo, en la medida en que se constituye un ámbito específico para la formación de profesores, separado de las otras funciones de la Universidad, se va instalando la división entre la producción/ejecución entre ambos espacios, quedando en manos de los profesorados la transmisión de conocimientos producidos en la Universidad y la ejecución de planes diseñados por el Estado.

Así como se produjo la expansión y diversificación de la educación media a lo largo del siglo XX, la Universidad también sufrió

modificaciones con relación a su función inicial. La Reforma del '18 –impulsada desde Córdoba por el movimiento estudiantil– significó un cambio importante porque implicó un primer movimiento de apertura y democratización de la Universidad argentina. Es en este momento que se redefine la función de la Universidad y, con esta, su forma de organización y gobierno. Los principios que orientaron la Reforma pueden sintetizarse en el establecimiento de una Universidad científica, co-gobernada, autónoma, gratuita, de libre acceso, con renovación periódica y libertad de cátedra, y con asistencia voluntaria de los estudiantes a los cursos (Feldfeber e Imen, 2001). Las tres funciones constitutivas de esta Universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión. Estas tres funciones en general y la extensión en particular se comprenden en el marco de una concepción de Universidad orientada a las necesidades de la sociedad (Mollis, 1995).

ALGUNAS DIFERENCIAS HISTÓRICAS ENTRE LOS DOS SUBSISTEMAS

Como indicamos anteriormente, las universidades nacionales –a partir de la Reforma de 1918– se caracterizaron por tres funciones: investigación, docencia y extensión. En cambio, como ámbito de formación de especialistas de la enseñanza media, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) tradicionalmente tuvieron como función principal la enseñanza (Hillert, 1990).

En cuanto a la organización político-institucional, las universidades nacionales se caracterizan por el cogobierno y la autonomía. El primero implica la representación de todos los claustros en el gobierno de las instituciones. La autonomía refiere a la capacidad de las universidades de dictarse su propia ley y rige en materia académica y de gobierno. En cuanto al aspecto financiero, se habla de autarquía porque los recursos –actualmente habría que decir sus recursos principales– provienen del tesoro nacional, pero el manejo de los mismos depende de la propia Universidad.

Los Institutos de Formación Docente, en cambio, gozan de una autonomía relativa –cuestión que puede explicarse en parte por el origen de la docencia antes señalado, y por la regulación del Estado– ya que dependían hasta la transferencia del Ministerio y luego de ella, a partir del año 1992, de las autoridades jurisdiccionales correspondientes. Así, los institutos no gozan de autonomía académica ya que no se dictan sus propios planes de estudios y cuentan con la supervisión y

regulación de las instancias superiores¹⁰. Esta situación de dependencia, y la distancia con los centros de producción del conocimiento, llevan muchas veces a la falta de actualización de los planes de estudios, que se ve a su vez reflejada en los programas de las distintas disciplinas. La concepción del conocimiento que subyace es la de un conocimiento estable, que se construye de una vez y para siempre, sin posibilidades de ser modificado¹¹.

En relación con las formas de gobierno, es importante destacar que el nivel superior tuvo un tratamiento particular en el Estatuto del Docente Nacional –Ley 14.473– previendo para este nivel la organización de un Consejo Directivo y la elaboración de sus propios reglamentos institucionales, los cuales debían ser aprobados por el Ministerio de Educación. Asimismo, en el año 1957 se dictó el Decreto N° 4.205/57 del Poder Ejecutivo Nacional sobre el “Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y Secciones del Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”. Dicho decreto establecía las pautas sobre las cuales los institutos podían elaborar sus propios reglamentos. A pesar de la existencia de estas normas, pocos fueron los institutos que los elaboraron y en virtud de nuestra historia fue mucho el tiempo en que estos estuvieron en suspenso. En 1987, con la restitución de la democracia y en el marco del proceso de “normalización” de la Educación Superior, se dictó el Decreto 1.763/87, por medio del cual se requería a los institutos que dictaran o reformaran sus reglamentos.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, luego de la transferencia¹², se incorpora el nivel superior al Estatuto del Docente Municipal¹³. Dicho Estatuto inicialmente elaborado para los niveles

10 Le Ley de Educación Superior, en su artículo 15, refiere a la dependencia de las instituciones de Educación Superior no universitaria: “Corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la Educación Superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de instituciones de Educación Superior no universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la ley 24.195, de lo que establece la presente y de los correspondientes acuerdos federales”.

11 En una investigación, Braslavsky y Birgin (1992) destacaron la permanencia de los planes de formación de profesores de secundario desde los años setenta, planes que a su vez conservaban muchos aspectos de aquellos de mediados de siglo.

12 Mediante el Convenio N° 4 en el marco de la Ley 24.049.

13 Ordenanza N° 40.593/85.

inicial y primario, transferidos en el año 1978, no contempla las particularidades de la Educación Superior.

De esta manera, en cuanto a la forma de gobierno y elección de los cargos directivos de las instituciones de Educación Superior no universitarias, el estatuto y otras normas posteriores establecen dispositivos de gestión con cierto grado de autonomía, aunque sumamente limitada¹⁴. En general, las formas de participación en estos institutos son muy restringidas e incluyen principalmente a los profesores.

En cuanto a la organización académica, además de la mencionada autonomía académica, la forma de selección de los docentes en las universidades se realiza por concurso de oposición y antecedentes. A pesar de que la normativa prevé para los ISFD el acceso por concurso de antigüedad, oposición y antecedentes, los mecanismos utilizados tienden a fortalecer una cultura endogámica –reclutamiento de los propios graduados de la institución o con determinados perfiles (Braslavsky y Birgin, 1992).

Por otro lado las universidades cuentan con una organización más flexible, que da al estudiante mayores grados de libertad en la construcción de su trayectoria formativa. En los ISFD, en cambio, hay una organización “isomórfica” en relación con los niveles para los que preparan. En este sentido Braslavsky y Birgin sostienen que la formación docente en los Institutos de Profesorados se caracteriza por la “mimetización puerilizante” y la endogamia subjetiva y objetiva (Braslavsky y Birgin, 1992; Ministerio de Cultura y Educación, 2000).

Todas estas características implican diferentes experiencias en el tránsito por cada una de las instituciones mencionadas. El tipo de vínculo con el conocimiento, la percepción de la discusión y debate en torno a la construcción del mismo, y sobre todo las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones, podrían suponer distintos sentidos acerca del espacio público. El otro aspecto a destacar es la función pública que orientó históricamente a la Universidad: la construcción de conocimiento y la formación de intelectuales políticamente activos en relación con las necesidades de la sociedad. Nos referimos al “*ethos* universitario” producto de la

14 Si entendemos por autonomía la capacidad de dictarse las propias normas y regular los distintos aspectos de la vida institucional, del análisis de dichas normas surge que el nivel de prescripción de las mismas restringe los márgenes para la toma de decisiones y, por lo tanto, la autonomía otorgada.

Reforma de 1918, que se encuentra hoy puesto en cuestión por las nuevas propuestas de reforma (Mollis, 2001).

LAS PROPUESTAS DE REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SUBSISTEMA UNIVERSITARIO

En los últimos años las propuestas de reforma en el ámbito universitario, que encuentran su marco legal en la Ley de Educación Superior pero que comenzaron a implementarse a través de diversos mecanismos con anterioridad a su sanción, están reconfigurando las funciones y el perfil de la Universidad¹⁵. Estas propuestas pueden sintetizarse en:

EL ESTÍMULO DEL SECTOR PRIVADO Y LA EQUIPARACIÓN DE AMBOS SUBSISTEMAS: PÚBLICO Y PRIVADO

Esta tendencia se vincula a la redefinición de lo público antes trabajada; por un lado se considera que todas las instituciones son públicas por la función que cumplen; pero, por otra parte, y principalmente para el nivel superior, se considera que los beneficios son básicamente privados, ya sea en la Universidad pública o privada. Esto último cobra sentido en el marco de la redefinición de la función de la Universidad, que deja de centrarse en la producción de conocimiento científico y la formación de profesionales para la sociedad, para volcarse a la producción de conocimientos, servicios y profesionales de acuerdo con las necesidades de mercado.

Desde este punto de vista, se sitúa a los individuos como elementos básicos de lo social y, como tales, como responsables de su propia educación y de sus logros, sin establecerse relaciones de interdependencia con el resto de la sociedad. Así, la Universidad no tiene por qué asumir funciones sociales ni es un asunto de interés público, sino que es un ámbito –aunque con recursos públicos– del cual se benefician los individuos formados en la misma como profesionales. En esta forma de comprender la función de la Universidad es que se

15 Estas reformas son impulsadas por los organismos internacionales y son comunes en sus características centrales a toda Latinoamérica. El diagnóstico del cual parte el Banco Mundial para estas propuestas es la escasez de recursos, la cual para dicho organismo es inexorable, y la ineficiencia del sistema público. Para el primer punto propone la reasignación de recursos al interior del sistema educativo, del nivel superior a los niveles básicos de la escolaridad. Esta situación hace necesario pensar en otras fuentes de financiamiento para el sistema de Educación Superior entre las que se encuentra el arancelamiento. Para garantizar “la equidad” del sistema propone complementarlas con becas o créditos para aquellos alumnos de escasos recursos y probados “méritos”.

apoyan las propuestas de arancelamiento. Además se impulsa el sector privado porque esto facilita la creación de un mercado diversificado para que los consumidores puedan elegir las opciones de formación más convenientes (Gentili, 2002; Levy, 1995; Mollis, 1995 y 2001).

*LA INTRODUCCIÓN DE LAS REGLAS DE MERCADO AL INTERIOR
DE LAS UNIVERSIDADES*

Este punto, estrechamente vinculado al anterior, es sumamente importante porque implica la redefinición de las funciones históricas de la Universidad, sobre todo en lo relativo a la investigación y a la extensión, perdiendo ambas su dimensión pública, la cual implicaba una responsabilidad y compromiso con las necesidades de la sociedad. Esto puede observarse en:

Las nuevas formas de financiamiento y los nuevos criterios de redistribución de recursos, que incluyen la legalización del auto-financiamiento

Esto último habilita a las universidades nacionales a cobrar aranceles y acentúa la venta de servicios de las universidades para conseguir recursos adicionales. Así, puede apreciarse el desplazamiento de la idea de derecho a la de bien o mercancía, bajo la cual el estudiante se transforma en un cliente que será beneficiado individualmente por los bienes que compra en el mercado educativo. No hay responsabilidad del conjunto de la sociedad, representada por el Estado, de garantizar el derecho a la educación de todos sus miembros. Asimismo, para conseguir financiamiento, los productos de la Universidad deberán ser vendibles en el mercado, razón por la cual se sesga el tipo de conocimiento producido. Al mismo tiempo desde el financiamiento estatal se podría estimular con más recursos a aquellas áreas más eficientes, por lo que desde el mismo Estado se incita a la producción y venta de servicios¹⁶. Desde esta perspectiva la investigación se transforma en investigación aplicada al servicio

16 El Banco Mundial define la eficiencia interna en términos de las formas de utilización y asignación de recursos al interior de la Universidad y la eficiencia externa en tanto tasa de retorno y nivel de ocupación de los graduados en el mercado de trabajo (Banco Mundial, 1994). Asimismo el art. 38 de la Ley de Educación Superior refiere a los indicadores de eficiencia y equidad que se tomarán en cuenta para el financiamiento.

de las necesidades del mercado y la extensión se reduce a un ámbito de venta de servicios.

Los programas de incentivos a la investigación

A través de estos programas se incorporan nuevas formas de regulación del trabajo docente, por medio de las cuales se introduce una mayor diferenciación y competencia al interior del cuerpo docente, al tiempo que se imponen nuevos ritmos de trabajo para satisfacer los requerimientos burocráticos.

LA REDEFINICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Lo desarrollado en los puntos anteriores va anticipando la reconceptualización de la autonomía (Feldfeber e Imen, 2001). Así, la tendencia a anudar lo producido a las necesidades del mercado o las formas de financiamiento externo restringe la posibilidad de las universidades para decidir por sí mismas a qué áreas de la investigación orientar los recursos.

En definitiva, en la medida en que se exige a las universidades vincularse más directamente con el mercado y que los recursos de fuentes externas de financiamiento no van a la Universidad sino directamente a los programas de investigación que deciden concursar, se acentúa la heteronomía de la Universidad pública (Coraggio y Vispo, 2001). Además se produce un mayor control externo a través del Sistema Nacional de Evaluación que también limita la autonomía académica.

De este modo, la autonomía queda reducida a la capacidad de otorgar títulos –limitada por la evaluación externa– y a las negociaciones de cada Universidad con su personal, lo que puede interpretarse como una forma de gestión del conflicto a través de su descentralización (Weiller, 1996).

Asimismo la Ley de Educación Superior establece las pautas sobre las cuales debe organizarse el gobierno universitario, interviniendo en aspectos que tradicionalmente eran parte de la autonomía universitaria, como el dictado de sus propias normas.

Todas estas cuestiones no pueden entenderse si no es en el marco de la restricción presupuestaria, que lleva a la interiorización en la Universidad de muchas de las propuestas antes presentadas.

Estas propuestas empiezan a poner en cuestión el carácter público de la Universidad, tanto en relación con el acceso como en lo

relativo al carácter de los conocimientos e intelectuales “producidos” en la misma. El nuevo modelo universitario diversificado y “empresarial”, que se adecua más a las necesidades del mercado y a la formación de “recursos humanos”, nos lleva a introducir nuevas preguntas en relación con el lugar que históricamente tenía la Universidad como espacio público, tanto en relación con la producción de conocimientos socialmente relevantes como en cuanto a las posibilidades de decisión y participación de la propia comunidad universitaria, y a los sentidos que construyen los estudiantes que la transitan (Mollis, 1995 y 2001; Gentili, 2002).

SUBSISTEMA NO UNIVERSITARIO

Más allá de las diferencias ya mencionadas entre ambos subsistemas, estas propuestas tiñen todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, los ISFD también están sufriendo transformaciones, en el marco de la reforma, vinculadas con la redefinición del Estado. Así, puede observarse el doble movimiento de descentralización –la transferencia de las instituciones a las jurisdicciones– y recentralización, a través de las nuevas funciones del Estado en tanto controlador y evaluador. Al mismo tiempo que se propugna una mayor autonomía de las instituciones, se agudizan los procesos de control por parte del Estado, los que no pasan sólo por la definición de los contenidos comunes, sino por la instalación de un complejo Sistema de Evaluación y Acreditación para las instituciones (Feldfeber, 1998).

SEGUNDA PARTE

ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS¹⁷

El trabajo de campo se dividió en dos etapas, en cada una de las cuales se utilizaron diferentes instrumentos para el relevamiento de la información.

Para la primera etapa del trabajo de campo se distribuyeron cuestionarios estructurados en cada institución entre profesores con formación universitaria o no universitaria. Estos cuestionarios se organizaron en dos partes. En la primera se indagó sobre lo relativo a la trayectoria de formación de los profesores y, en la segunda parte, sobre “lo público”. El cuestionario contaba con preguntas cerradas y preguntas abiertas.

Para la segunda etapa del trabajo de campo se organizaron grupos focales de discusión. La elección de esta técnica se debe a que se considera que es la más adecuada para recoger las representaciones sociales de los actores. Se conformaron grupos de seis participantes cada uno, caracterizados por ser homogéneos al interior y diferentes entre sí. En este caso dicha homogeneidad la otorgó la distribución según el criterio principal antes señalado, la experien-

17 Algunas características de la muestra: para este proyecto, se seleccionaron cuatro escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, contemplando que las mismas representarían a distintos estratos sociales. De esta forma nuestra muestra de escuelas quedó conformada de la siguiente manera: un colegio que tradicionalmente atendió sectores de elite, dos escuelas que atienden población de sector medio y una escuela que atiende población de estrato bajo. Al interior de esas escuelas se seleccionaron a los profesores contemplando como criterio principal el tipo de formación de los mismos. En lo que respecta a los títulos de los docentes encuestados se consideró el mayor título alcanzado. Antes de describir las características de la muestra en relación con el tipo de títulos que poseen es necesario aclarar que debido a los objetivos de investigación se intentó que la proporción de profesores con formación universitaria y no universitaria fuera similar. Por esta razón la muestra no representa la distribución de la titulación de los docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, ya que, de acuerdo con un Informe de la Dirección de Programación Educativa de la Secretaría de Educación del GCBA (2003), el promedio del porcentaje de docentes con título terciario no universitario de los establecimientos de la Ciudad es de un 52%, seguido por un 22% de docentes con título secundario y un 20% con título universitario. La muestra quedó conformada por cincuenta docentes cuya titulación se distribuye de la siguiente forma: veintidós profesores con título de nivel terciario, trece profesores con título universitario, once licenciados, tres con títulos de postgrado, uno con título de nivel medio. Es decir que un 54% de los profesores de nuestra muestra atravesaron una experiencia de formación universitaria. Al interior de este grupo, un 66,7% cursaron sus estudios en universidades nacionales y un 33,3% en universidades privadas. Dentro del grupo de profesores sin título universitario (46%, con un 2% que cuenta con título secundario como mayor título alcanzado), el 78,3% cursó sus estudios en instituciones públicas.

cia de formación. El tema de discusión fue el espacio público y se utilizó como dispositivo para dar inicio a la discusión un artículo de diario. Dicho artículo consistía en un conflicto entre un intendente y un barrio privado en torno a la ocupación por parte de este último de calles pertenecientes al ejido.

LOS SENTIDOS VINCULADOS A LO PÚBLICO

Estado, libre acceso, igualdad de oportunidades, contención, asistencialismo, deterioro, diversidad, heterogeneidad, gratuidad, espacios comunes, participación, son todos términos que –aunque en distintas proporciones– remiten al espacio público.

Ahora bien, ¿cómo se articulan estos sentidos en las argumentaciones de los profesores? ¿Qué diferentes sentidos surgen de estas articulaciones? ¿Cómo pueden entenderse las contradicciones? ¿Qué vinculaciones pueden tener con los discursos hegemónicos de los últimos años? ¿Y con la matriz histórica del espacio público en la Argentina? ¿Cuál es el grado de dispersión del sentido común que introduce la formación de los docentes? Estas son algunas de las cuestiones que intentaremos ir recorriendo a lo largo de este apartado.

LO PÚBLICO Y EL ESTADO

DISTINTAS ARTICULACIONES SOBRE UN BINOMIO DIFÍCIL DE SEPARAR

Aunque para casi todos los profesores el Estado y lo común están imbricados y se constituyen mutuamente, las formas de entender la vinculación entre ambos varía significativamente. En efecto, para una parte de los profesores, el Estado está totalmente reificado y es vivido como un ente aislado de la sociedad que tiene que cumplir un conjunto de leyes, que no se sabe bien ni quiénes ni cómo las construyeron. Es decir, el Estado parecería ser el responsable de cumplir una serie de cuestiones a través de sus instituciones, cuestiones que deben ser para todos. Sin embargo, en esa misma operación de responsabilización del Estado parece producirse una escisión en la cual los sujetos dejan de tener algún tipo de responsabilidad sobre el conjunto de la sociedad.

El Estado representa lo común, en términos de libre acceso, de servicios para todos, pero no se vislumbra reflexión acerca de la vinculación entre la sociedad y el Estado, las formas de representación, de participación y las formas de interdependencia social. Esta

característica puede asociarse a la matriz histórica antes desarrollada por la cual lo público, en nuestro país, queda mucho más asociado a las instituciones del Estado, a través de las cuales se brindan servicios sociales, que a la idea de participación y deliberación ciudadana. Esta última dimensión, menos desarrollada históricamente, parece tener menos peso en las concepciones de los profesores acerca del espacio público.

En efecto, todos los encuestados hacen referencia a atributos de las instituciones del Estado, sean estos positivos o negativos, mientras que el 44% de ellos menciona entre los atributos vinculados a lo público cuestiones relativas a la responsabilidad social, a lo común, a lo colectivo, a la redistribución. Aunque para la mayoría el Estado parece ser la forma de organización capaz de encauzar estas cuestiones comunes, se empieza a vislumbrar algo que trasciende a las instituciones del Estado. Es en este punto donde podemos ver mayores diferencias entre los profesores con formación universitaria y no universitaria ya que más de la mitad de los primeros –52%– incorpora esta dimensión a la caracterización de lo público, mientras que un 39% de los profesores no universitarios la menciona.

Lo común para el primer grupo –profesores no universitarios– tiene que ver con el Estado en tanto este tiene la obligación de prestar servicios para todos. Se relaciona con la posibilidad de participar de esos espacios, de esos servicios, y de formar parte de “la ley” común. Eso es lo que me asocia al otro. El libre acceso, la gratuidad, el “para todos”, aparecen con fuerza en su argumentación. A la vez, en la construcción argumental de los profesores no universitarios se critica al Estado por ineficiente, por el no cumplimiento de las leyes y de los derechos de los ciudadanos.

Desautorizan las leyes, o sea que él porque es el Intendente puede hacer cualquier cosa (profesora no universitaria); Hay partes que las veo correctas, porque en este momento, si hablamos del problema de la seguridad, nos damos cuenta que el Estado (E), o el gobierno provincial, o el que sea no puede con la seguridad, entonces que ciertos grupos de gente tome recaudos para su seguridad, me parece bien (profesora no universitaria).

En esta misma lógica los espacios públicos también se “cosifican”, ya que parecen ser pensados en tanto lugares de libre acceso, no restringido, pero en ningún momento como espacios vinculados a la

interdependencia social y a la redistribución. Así, es lo mismo quién “usurpe” el espacio público, los habitantes de un barrio cerrado, vendedores ambulantes o habitantes de las villas. En este sentido, vuelven a diluirse la idea de justicia y la reflexión sobre la participación social en la definición de los espacios públicos.

Igual que el que pone una parrilla o eso para hacer tortilla en la esquina donde uno pasa todos los días o te ponen los cajones de verdura, sin tener un comercio, eso también es una usurpación del espacio público, tenés que andar esquivando todos los puestos y la basura que dejan (profesora no universitaria).

Puede leerse en este testimonio esta ausencia de reflexión sobre el significado de los espacios públicos. Parece haber, además, una única forma posible y ya definida de utilización del espacio público. ¿Quiénes ponen las reglas? ¿Quiénes y cómo deben participar de estos espacios?

Es interesante además leer en esta clave las respuestas que los profesores no universitarios dan ante distintas situaciones problemáticas que se les presentaron en la encuesta. Así, al mismo tiempo que un 87% sostiene que el hospital público debe atender a todos los sectores, aun “los que no pagan los impuestos”, esgrimiendo como argumento principal que es responsabilidad del Estado, un 56% sostiene que está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con el descuento de impuestos de lo pagado en medicina privada para propiciar la libre elección de los individuos. Esta cuestión, que será retomada más adelante, nos permite observar de qué forma se produce la escisión entre el Estado y la sociedad civil, para la cual el Estado es totalmente ajeno a las responsabilidades de los ciudadanos y estos están exentos de participar del mismo. Es decir, el Estado debe cumplir con los derechos de los ciudadanos pero los ciudadanos no están implicados en esta situación porque no parece visualizarse la relación entre la sociedad y el Estado, que en este caso se vería plasmada a través de la participación en un sistema de redistribución como el sistema impositivo.

Esta sensación de ajenidad puede vincularse con uno de los rasgos de construcción del Estado argentino. La baja intensidad de la participación de la ciudadanía, desde la construcción misma del Estado y luego profundizada por los reiterados golpes de Estado, consolida esta idea de exterioridad, con lo cual al Estado siempre se lo visualizó como un ente externo, del cual se debe esperar una serie de

prestaciones, al que es posible a lo sumo solicitarle o demandarle, pero del que de ninguna manera se forma parte.

Aunque esta contradicción también aparece entre los profesores universitarios, observamos una diferencia con los profesores no universitarios. Para el 89% de ellos el Estado debe garantizar el acceso al hospital público de los sectores más pobres, aun cuando no participaran del pago de impuestos, y se reduce el acuerdo parcial y total con el sistema de descuento impositivo por participación en sistemas privados a un 44%.

Es interesante destacar que aunque el argumento principal por el que el hospital público debe atender a esta población se basa, al igual que en los profesores no universitarios, en que es responsabilidad del Estado, empiezan a aparecer otros argumentos vinculados a la redistribución, a la solidaridad social y a la responsabilidad del conjunto de la sociedad en relación con la pobreza y la desigualdad social.

Porque los sectores más ricos son los que deben aportar más para distribuir entre los sectores más carenciados; porque todos participan del pago de impuestos; porque si no generaría mayor división social, por solidaridad (profesores universitarios).

Por otra parte, el nivel de acuerdo con la responsabilidad del Estado en la prestación del servicio de salud para los sectores más pobres disminuye en los profesores universitarios que cursaron sus estudios en el sector privado. Esta diferencia se profundiza aún más si los comparamos con los profesores que cursaron sus estudios en universidades nacionales (públicas). Así, un 100% de los profesores que estudiaron en universidades nacionales considera que el hospital público debe atender a todos los habitantes y un 44% (entre acuerdo total y acuerdo parcial) apoya la propuesta de descuento impositivo, mientras que un 67% de los profesores que cursaron sus estudios en universidades privadas acuerda con la primera premisa, y un 56% con la propuesta de descuento impositivo antes mencionada.

Las mayores diferencias, sin embargo, las encontramos en el tipo de argumentaciones que sostienen los distintos grupos de profesores. Así, para los profesores egresados de universidades es el Estado el encargado de plasmar esa organización aglutinante, al tiempo que expresan una responsabilidad del conjunto de la sociedad, donde se formula fuertemente la idea de representación.

LA LEY COMO REPRESENTACIÓN DE LO COMÚN

Como vimos anteriormente “la ley” es representada como uno de los núcleos centrales de constitución de un nosotros. Es la ley la que pone a los hombres y mujeres en situación de semejantes, la que anuda los vínculos entre las personas. El cumplimiento de la ley es la forma por excelencia de contemplación del otro. Desde estas concepciones el lazo social parece realizarse a través de las leyes, las normas que interpelan a los hombres de manera homogénea. Vivir en sociedad es, para un amplio grupo de encuestados, respetar las leyes que ordenan estos vínculos (un tercio de los encuestados definen de esta forma la sociedad), y el cumplimiento de la ley es un tópico común en las discusiones de los profesores.

Ahora bien, lo que cambia es la forma de entender el fundamento de esa ley; para algunos la ley emana del Estado y parece ser incuestionable. Los fundamentos de la misma son argumentos de autoridad. Es deber de los ciudadanos cumplirla y la motivación de participar en la ley es la sanción que implicaría mantenerse por fuera de la misma.

Ante la pregunta respecto de por qué esta gente debía pagar los impuestos o cuál podría ser la motivación para pagarlos, las respuestas fueron de este tipo:

Es que no hay castigo. Sin ir a la justicia, en la escuela. La escuela es en este momento el modelo de lo que después pasa en la sociedad. En este momento los chicos infringen fácilmente las normas de convivencia en la escuela porque no hay sanción, en este momento hay cualquier cantidad de robos, eso es no tener conciencia de la propiedad privada (grupo de discusión, profesora no universitaria).

No surgen las necesidades del otro como argumento para el cumplimiento de la ley, no se vislumbra responsabilidad social sino la obligación del cumplimiento ante una autoridad. Desde esta perspectiva, la sanción es la única forma de conseguir su cumplimiento porque no hay otro contenido por detrás de la misma. Como contraparte no hay discusión sobre el significado de las leyes ni sobre la construcción colectiva de las mismas, y por lo tanto no hay perspectiva de incidir en su modificación incorporando otras concepciones e intereses. Estas posiciones responden a una concepción de Estado restringido, cuya función es, a través de la ley, regular las relaciones entre los individuos; predomina así la idea de la libertad negativa, en tanto el Estado

establece las prohibiciones y protege las libertades de los ciudadanos. La idea de representación se encuentra diluida, casi ausente.

Esto puede vincularse con el lugar que se le da al cambio y a la capacidad de transformar el orden a través de la participación en el espacio público. La discusión, la deliberación de cuestiones comunes, parecen escapar de las manos de los hombres y mujeres comunes. El espacio público es idéntico al espacio del Estado y este no parece tener una dimensión participativa.

Mirá, yo pienso que, acá dice que hace 40 años que hicieron el barrio y citan una ordenanza o una ley que parece que en ese momento se lo permitió, así que el intendente ahora tomó esta medida, porque dice que las calles son municipales y necesitan estar a disposición de todos. Pero, ¿qué pasó en el momento en que permitieron la construcción del barrio?, ¿hubo después algo que anulara ese permiso? (profesora no universitaria).

Se observa una reificación de estas normas, en el sentido de un desconocimiento de su origen socio-histórico. Se habla de las leyes como si estas emanaran de alguna autoridad trascendente, más allá de los hombres comunes. Se desconoce que las mismas normas están vinculadas a las disputas que pueden darse al interior del espacio público y en las cuales se plasman intereses particulares. Estos intereses particulares se ven reflejados de acuerdo con estos profesores en “los políticos”, quienes parecen violar las leyes de acuerdo a sus propias necesidades o a las de ciertos grupos a los que responden. Sin embargo, estos parecen ser los únicos responsables de participar en estas definiciones, ya que incidir en las mismas no es considerada como una posibilidad de los hombres y mujeres comunes.

La ley también es un tópico central en las discusiones de los profesores universitarios, pero se incorporan otros elementos y matices.

El cumplimiento de la ley no se discute, como forma de respetar ciertas reglas comunes. Sin embargo los motivos para su cumplimiento van por dos carriles diferentes. Por un lado, hasta tanto no se sigan los canales legítimos para su modificación, las leyes deben ser cumplidas aun en desacuerdo, dado que constituyen la forma de ordenamiento de la vida social y la forma de evitar arbitrariedades.

Entonces hay que ver esta Ordenanza Municipal promulgada por el Partido de Gral. Sarmiento, basado en el Art. 67 de la Ley Provincial 8.912, habría que ver... elementos hay que le han dado a este barrio privado la posibilidad de realizar este

cerramiento y de tener todo el tema de la seguridad privada (profesora universitaria).

Por otro lado empiezan a aparecer argumentos relativos a la responsabilidad social, a la reciprocidad, como motivaciones para el cumplimiento de las mismas. En relación con la obligación de pagar los impuestos un profesor universitario dice:

[...] se supone que por ser argentino, por ser habitante de una determinada región y qué sé yo estoy pagando cosas, que a lo mejor yo no directamente lo uso pero que usa otra persona (profesor universitario).

Asimismo, las leyes pueden ser discutidas en sus concepciones:

Profesora universitaria: Por ahí es inconstitucional la norma...
Profesor universitario: El derecho fue de alguna manera también reglamentado para sostener el derecho de los poderosos ¿no es cierto? También en este momento hay una norma que ha eximido de poder supervisar judicialmente sus resoluciones a los funcionarios del Banco Central por ejemplo... el Congreso de la Nación lo ha aprobado (grupo de discusión, profesores universitarios).

Simultáneamente, y de acuerdo con estas posiciones, los ciudadanos, a través de diversas formas de participación, tienen algo que ver con esas leyes y con la posibilidad de modificarlas. “El voto”, “la mirada pública”, exigir que los organismos de control cumplan con sus funciones, parecen ser algunas de las responsabilidades de los ciudadanos.

Bueno, no nos olvidemos que a estos funcionarios los votamos, por lo menos a los que hace acá mención el artículo, que habla del intendente de San Miguel, bueno nosotros no votamos en San Miguel pero digamos no son de facto... ya son todos a esta altura y hace muchos años... También hay que hacerse cargo de quién pone uno en el gobierno (profesor universitario).

Responsabilidad social y obligación se conjugan de manera distinta en las argumentaciones de cada uno de estos grupos.

LO PÚBLICO COMO INSTITUCIONES DEL ESTADO

ENTRE LA REIVINDICACIÓN, LA NOSTALGIA Y LA SATANIZACIÓN

Ante la pregunta por lo público lo que surge es la referencia al funcionamiento de las instituciones estatales. En este caso en particular en que los entrevistados son docentes, lo público los remite principalmente al sector o dependencia de las escuelas en las que ellos trabajan. Es llamativo observar la dispersión de atributos de todo tipo que se vinculan a las instituciones públicas. Simultáneamente se les asignan valoraciones positivas y negativas, atributos relativos a la universalidad y a la focalización. Una tensión constante atraviesa la totalidad de las encuestas. De esta manera, para el 62% de los encuestados lo público es “para los que no pueden”, al tiempo que para un 84% es “para todos”. Asimismo, el 92% vincula lo público con el “asistencialismo” y el 84% con la “contención social”, mientras que simultáneamente el 78% lo relaciona con “la igualdad de oportunidades”. Al mismo tiempo, únicamente el 16% vincula lo público con la “desigualdad” y sólo el 12% con la “diferenciación”. Pensar que lo público no se relaciona con la diferenciación y la desigualdad luego de haberlo vinculado con la contención social o el asistencialismo, términos que remiten a un tratamiento diferencial de acuerdo a necesidades particulares de determinadas poblaciones, es por lo menos llamativo. Si la escuela pública, como parte de lo público, es para los que no pueden y es asistencial, difícilmente no sea reproductora de diferenciación social y de desigualdad.

De esta forma, al tiempo que en los enunciados de los docentes permanecen sentidos vinculados con la igualdad y la justicia, se produce una yuxtaposición con nuevos sentidos, que se alejan de estos principios enunciados.

Algunas de estas concepciones seguramente fueron construidas históricamente y aún perduran, y otras surgen como defensa de lo público en un momento de profundo ataque al mismo.

A primera vista parecería que la *recontextualización discursiva* (Da Silva en Gentili, 1997) por la cual se va modificando el sentido del concepto “público”, distanciándolo de su carácter universal e igualador, no ha sido efectiva; sin embargo, si avanzamos en las contradicciones señaladas, podemos observar un aspecto de esta transformación. Lo público se va resignificando en términos más particulares y menos universales en tanto es ineficiente, está deteriorado, tiene recursos insuficientes aun cuando debería ser para

todos. O bien, es para todos en cuanto todos tienen la libertad de acceder, nadie lo prohíbe, pero deja de serlo ya que quien pueda brindarse para sí servicios mejores lo hará y lo público quedará finalmente para aquellos que no puedan acceder a otro tipo de servicios. Parece que sería deseable que esto no sucediera pero al mismo tiempo se presenta como inexorable.

Como lo señalamos al inicio, el consenso sobre la mala calidad es condición de la aceptación de que los servicios del Estado no sean para todos. La operación de demonización encuentra su sustento en las propias políticas del Estado, que se retrae no respondiendo a las expectativas de los ciudadanos. Es interesante, en este sentido, retomar el análisis de Apple (1995) cuando se pregunta por qué la gente se vuelve de derecha. Para él esto sucede cuando las instituciones, y en particular el Estado, dejan de cumplir las funciones que de ellas se esperan o pierden legitimidad ante la ciudadanía, tornándose insensibles hacia las necesidades y demandas de la sociedad.

Si las argumentaciones difundidas sobre las causas de incumplimiento del Estado toman como premisa su falla (Southwell, 2003), ya sea porque no tiene recursos o bien porque es intrínsecamente ineficiente, entonces no queda otro camino para recibir buenos servicios que volcarse al ámbito privado. Podemos ver cómo opera esta lógica en algunos testimonios de los docentes:

Y también ver que tu dinero, de los impuestos vuelve al pueblo, porque acá pagamos, siempre pagamos los mismos pero es como que nunca recibimos nada, educación, salud, seguridad, que tendrían que ser por parte del Estado, una cosa que tendría que venir del Estado, si lo querés bien te lo tenés que pagar aparte. No vayas a un hospital público, las escuelas públicas tenés que elegir a ver cuál es la buena, porque en general si podés lo mandás a uno privado, y la seguridad te tenés que apostar tu guardia en la esquina porque si no te roban a cualquier hora (profesora no universitaria).

¿Qué elementos encontramos para dar cuenta de esta demonización, este nexo argumental que justifica la particularización de lo universal, la aceptación de que el Estado se encargue sólo de los que no pueden acceder a este servicio?

Es sugestivo en este punto analizar las contradicciones, porque al tiempo que se intenta sostener principios como la igualdad, el

para todos, etc., se reconoce un deterioro de lo público (82% de los profesores). La nostalgia por lo perdido es la contracara de la satanización de lo público: la aceptación de su deterioro, de la pérdida.

Ahora bien, para ver cómo opera esta demonización en el discurso de los sujetos, es sumamente interesante compararlo con los sentidos que se le atribuyen a lo privado, que es su contrapunto y la opción presentada ante el deterioro del Estado. Lo primero que se destaca es que estos sentidos parecen ser menos contradictorios que los atribuidos a lo público. En efecto, al igual que lo público, lo privado es predominantemente pensado como instituciones de gestión privada –vinculadas a la lógica del mercado– pero varían ampliamente las percepciones acerca de la eficiencia y la calidad del servicio. De este modo, un 58% de los encuestados consideran a lo público ineficiente y un 56% de mala calidad, mientras que sólo un 32% considera a lo privado de mala calidad y un 18% lo considera ineficiente. Esto parecería dar cuenta de que estas valoraciones negativas se vuelcan principalmente hacia lo público.

En el caso de las valoraciones positivas y negativas sobre lo público y lo privado, cobra mucha más importancia el sector en el que desarrollaron su formación que su participación en un ámbito universitario o no universitario. De esta manera, los profesores que estudiaron en el sector privado valoran mucho más positivamente las instituciones privadas en cuanto a su calidad y eficiencia que los que lo hicieron en instituciones públicas. Así, un 41,7% de los profesores formados en instituciones públicas consideran a la calidad un atributo de lo privado, mientras que un 85,7% de los que cursaron en instituciones privadas señalan este atributo. Lo mismo sucede con la eficiencia como atributo de lo privado, que es señalado por un 30,6% de los profesores que se formaron en el sector público y un 78,6% de los profesores del sector privado.

Ahora bien, estas fueron respuestas ante una pregunta cerrada, las opciones eran predeterminadas; ante la pregunta abierta sólo un 10% de los encuestados señala espontáneamente valores vinculados a la calidad y la eficiencia como atributos de lo público y un 30% destaca estos valores como atributos de lo privado. Simultáneamente un 44% de los encuestados señala para lo público atributos negativos vinculados con la baja calidad, el deterioro, lo ineficiente, lo obsoleto, etc., mientras que sólo un 4% hace mención a este tipo de atributos para lo privado.

Asimismo en los grupos de discusión surgen cuestiones como las siguientes:

Por ejemplo, la Municipalidad tiene un sistema de becas, que les dan a los chicos, yo no sé si es una especie de lotería, o lo sortean o qué, porque nosotros que estamos en contacto con los chicos, no tuvimos nunca un pedido de un informe acerca de cómo es el chico, porque la beca tiene que tener un objetivo. Hace unos años acá venía una institución privada, el Rotary, que daba becas, hacía un seguimiento de los chicos, cómo aprovechaban esa beca, era una beca para que terminasen la escuela media, hubo chicos con resultados tan buenos, porque era un sistema de padrinazgos, esas personas decidieron becarles también los estudios universitarios (profesora universitaria).

De acuerdo con esta entrevistada, las instituciones privadas son mucho más eficientes que las del Estado, incluso para hacerse cargo de los sectores que según lo antes analizado deben quedar bajo responsabilidad del Estado. Vemos entonces cómo la lógica de lo privado es pensada nuevamente como la forma que debería asumir lo público para garantizar la eficiencia.

Más allá de las contradicciones analizadas, parece claro que algo de la estrategia de demonización de lo público ha sido efectivo, es decir, las valoraciones negativas de lo público son moneda corriente en el discurso de los profesores, las cuales tiñen los distintos enunciados. Sin embargo parecería que no se ha podido aún vaciar del todo a lo público de algunos contenidos de igualdad y justicia, si bien estos parecen estar en proceso de resignificación.

Así, lo público empieza a acotarse al espacio de contención de la “cuestión social”, impulsando a aquellos que podrían tener otros medios al circuito privado y transformándose en un subsistema complementario al mercado. El espacio público queda nuevamente reducido y pierde su dimensión colectiva. Esto fortalece los discursos actuales en torno a la privatización –y su contrapartida, la focalización. Se disuelve la pretensión de universalidad que históricamente había teñido lo público. Lo público, entendido como instituciones del Estado, ya descartada la dimensión vinculada a la participación, debe atender a los sectores que no pueden acceder al mercado. Sin embargo esto no es vivido como una cuestión de solidaridad, sino que ante la ineficiencia del Estado, y de acuerdo con las posibilidades, se producen estas elecciones personales en pos de mejorar la situación individual.

En este contexto puede entenderse que el 92% de los profesores considere a lo público vinculado a la asistencia, y el 84% a la contención social. Mucho más aún si se lo vincula a lo que piensan estos profesores –que trabajan en escuelas públicas– de las funciones de la escuela. Un 58% de los profesores ubica entre el primer y el tercer lugar a “la contención” como función de la escuela, por encima de la función de “brindar conocimientos y transmitir cultura”, que fue colocada en esos lugares por el 54% de los profesores. La universalidad y la homogeneización dejan paso a la focalización y a la fragmentación.

DISTINTOS ARGUMENTOS PARA EXPLICAR “LA FALLA DEL ESTADO”

A pesar de que parece existir consenso acerca de que el Estado no cumple con las responsabilidades que se le asignaron y que sus servicios son de baja calidad y están deteriorados, distintos tipos de argumentos parecen sostener esta idea.

En la mayoría de los profesores no universitarios parecería que la ineficiencia es una característica del Estado, difícilmente modificable. Como vimos en el ejemplo de las becas, la lógica de lo estatal obtura la posibilidad de “un buen servicio”. Asimismo hay una aceptación de que el Estado no puede, no tiene los recursos suficientes, sin cuestionar las decisiones políticas que hay por detrás de la distribución de estos recursos.

Sin embargo, nuevamente podemos encontrar fisuras en este discurso. Para un grupo de profesores, principalmente universitarios, los servicios del Estado parecen estar deteriorados porque hay una decisión política de que esto suceda. El “corrimiento del Estado”, “su retracción”, responden a determinado modelo económico.

Entonces, muchas veces las regulaciones que se deberían hacer se cortan por decisiones económicas, léase ajustes (profesora universitaria).

Por otro lado, estos profesores reconocen una difusión intencional del discurso del deterioro de lo público que hizo mella en gran parte de la población:

Profesora universitaria: Bueno, hubo una época, no sé qué época, que la escuela pública era mucho más prestigiosa que la privada. En la época que yo estudié... yo fui alumna de acá también esto era... el Normal X! Bueno, luces y trompetas... todo lo que quieras...

Profesora universitaria: Te pregunto perdón... ¿desprestigiada por quién? [...] Sí, te voy a decir algo... cuando vienen auditorías internacionales... la mayor calificación sigue siendo para la Universidad Pública y para, no voy a decir todos... ciertos colegios secundarios siguen manteniendo su estándar [...] ¿Es real o es propaganda? (grupo de discusión, profesores universitarios).

LA SOLIDARIDAD

En una primera aproximación podemos encontrar dos grandes modos de definir la solidaridad. Por un lado, entendida como un vínculo privado, como una decisión personal y voluntaria que no implica ningún tipo de responsabilidad ni reciprocidad social. Es la solidaridad entendida como filantropía o como beneficencia. Por otra parte aparece la definición de solidaridad en tanto responsabilidad social, es decir, en tanto deberes y obligaciones con el conjunto de la sociedad.

Estas dos definiciones no son excluyentes. Hay profesores que consideran que ambas son formas posibles de entender y asumir la solidaridad. Mientras que otros se inclinan por alguna de las dos definiciones.

SOLIDARIDAD COMO RESPONSABILIDAD SOCIAL Y REDISTRIBUCIÓN: LA PERVIVENCIA DE LA NACIÓN COMO ESPACIO LEGÍTIMO PARA SU EJERCICIO Y DEL ESTADO COMO FORMA DE ENCAUZARLA

En las discusiones de los profesores universitarios, es principalmente el Estado –y específicamente a través del sistema impositivo– el responsable de dar curso a la solidaridad social. La solidaridad es entendida como un conjunto de responsabilidades comunes de los ciudadanos para con el resto de la sociedad. Es lo que Ulrich Beck (2000) denomina solidaridad obligatoria. Por el sólo hecho de formar parte de la sociedad, los ciudadanos asumen una serie de responsabilidades con el resto de los individuos que la componen. El problema de este tipo de solidaridad es que no implica un vínculo directo entre los hombres, es una solidaridad abstracta, difícil de ser representada. En este sentido, parecería que aquellos que la sostienen y defienden logran visualizar algo del orden de la interdependencia y reciprocidad con el resto de la sociedad, y entienden al Estado como forma capaz de encauzar estos vínculos entre los ciudadanos. La definición de un “nosotros”, es decir, de un conjunto de iguales, está en la base de estas concepciones.

Los derechos sociales tienen que ver con esta forma de entender la sociedad y es el Estado a través del sistema impositivo el que puede hacer efectiva alguna forma de redistribución que garantice en alguna medida la inserción en la sociedad.

Más allá de que, siguiendo a Rosanvallon (1995), podríamos decir que en nuestro país predominó una lógica aseguradora¹⁸ más que una lógica solidarista en la construcción de los sistemas de seguridad y la efectivización de los derechos, encontramos presente la concepción solidarista en las argumentaciones de los profesores con formación universitaria.

Desde esta perspectiva el Estado es mucho más que un espacio de gobierno ocupado por los políticos, que nada tiene que ver con la sociedad, como habíamos visto con anterioridad, para algunos profesores, sino que es el encargado de plasmar la reciprocidad entre los hombres, de sostener y defender las cuestiones comunes, y de ejercer algo del orden de la justicia a través de la redistribución.

Eh... después es muy interesante cómo va apareciendo de a poco en estas entrevistas como la persona que dice acá: es como Robin Hood, bajaron los impuestos municipales para todos menos para los barrios cerrados. Si se bajaron los impuestos porque ese municipio es un municipio con bolsones de pobreza muy importantes, no puede pagarlos, por una cuestión desde mi criterio absolutamente lógica, el que tiene más debe ser el que paga más, aquel que tiene menos debe ser el que paga menos. No sé si es una cuestión de Robin Hood, debería ser una cuestión de un principio de solidaridad que debería existir en cualquier sociedad (profesor universitario).

El énfasis está puesto en la responsabilidad social por el destino del conjunto de la sociedad más que en la responsabilidad individual de cada uno por los éxitos o los fracasos en la gestión de sus vidas. La pobreza y la desigualdad son un asunto que atañe al conjunto de la sociedad en tanto el lugar de uno se vincula al de los otros.

Entre los profesores universitarios predominó la idea de que la contribución es importante, más allá del uso personal que de ella hagan los contribuyentes. Está vinculada a aquellas cosas consideradas necesarias para la vida del conjunto de la sociedad. Aquellas cosas

18 La contraparte del seguro es la contribución previa del beneficiario y la vinculación del beneficio al aporte realizado.

que, en términos de Nancy Fraser, lograron ser instaladas en el espacio público como cuestiones de responsabilidad común (Fraser, 1994).

Claro, porque el tema de los impuestos, la cosa pública y creo que un poco es esto, no tiene que ver con que yo lo use o no... yo no uso los buques de la Armada, ni los aviones de la Fuerza Aérea, nunca me subí a uno... y no creo que digamos lo use y sin embargo yo con impuestos estoy sosteniendo los buques de la Armada y de la Fuerza Aérea. Porque supongo que hacen a lo que es la defensa de un país o una actividad de un país, que como habitante de un país, nosotros lo necesitamos... Si yo pagara únicamente por aquello que uso dejaría de pagar las escuelas de Salta porque yo no tengo nada que ver con las escuelas de Salta y con los fondos de coparticipación federal se pagan las escuelas de Salta, en fin (profesora universitaria).

Este tipo de argumentaciones coincide con la posición mayoritaria de los profesores universitarios ante la propuesta de descuento de impuestos de lo pagado en sistemas privados de salud y educación. Así, un 41% no está de acuerdo con este tipo de sistema. Los argumentos para sostener su posición se corresponden con los presentados anteriormente:

[...] un sistema así generaría mayor desigualdad, beneficiando a los sectores de mayores ingresos. El Estado debe mantener la equidad, debe redistribuir; por solidaridad, porque con los impuestos se paga a aquellos que no pueden pagar (profesor universitario).

EL CONTRIBUYENTE-USUARIO Y EL NO CONTRIBUYENTE-POLIZÓN: DEL DERECHO AL MERECEIMIENTO

Aun cuando la posición predominante en las discusiones grupales de los profesores con formación universitaria es la que desarrollamos anteriormente, en las encuestas, aunque en menor medida que en el caso de los profesores no universitarios, hay una proporción importante que coincide aunque sea en parte con el descuento a los impuestos generales por las erogaciones en sistemas privados de educación y salud (un 33% está de acuerdo y un 11% parcialmente de acuerdo). Esta forma de entender el sistema impositivo va en la dirección contraria a la que recientemente analizamos, ya que la lógica está vinculada al uso del servicio mucho más que a la responsabilidad social.

Hay una vinculación directa entre el aporte y el beneficio recibido. Esto nos permite observar cómo la lógica de lo privado se va instalando con fuerza en el ámbito de lo público y cómo se va eliminando la idea de redistribución: cada cual paga por el bien o servicio al que accede considerando que lo más equitativo es *que aquellos que pueden y usan el servicio* contribuyan a generar los fondos.

En esta línea, el argumento por el que un profesor universitario justifica la necesidad del pago de los impuestos por parte de los sectores que más recursos tienen es sumamente ilustrativo:

La idea general, yo adhiero a eso, yo creo que el que tiene más capacidad tiene que pagar más, porque usa más de los bienes de la comunidad. El que tiene menos, obviamente tiene menos capacidad de usar. Entonces ahí es donde se hace la diferenciación (profesor universitario).

Es interesante observar las contradicciones al interior de estas argumentaciones: si bien el profesor cree estar defendiendo una concepción solidarista, en tanto sostiene que los que más tienen más pagan y todos deben pagar, el argumento que usa no tiene que ver con la redistribución sino con la cantidad de uso de los bienes de la comunidad. Así, aunque está lejos de lo que el profesor quiere expresar, se aproxima más a la lógica del consumidor que a la del ciudadano: cada uno paga de acuerdo con lo que usa. Extremando este razonamiento sería lógico que los individuos no pagaran por aquellos bienes sociales que no utilizan, y pensar en sistemas privados o de financiamiento a la demanda podría tener sentido.

Este tipo de argumento vinculado al *uso* es el que predomina en las argumentaciones de los profesores no universitarios:

Sí, bueno, pero pensá también que los de las villas están usurpando no sólo la tierra, sino los servicios. Mientras que, en este caso, los habitantes del country o del barrio cerrado éste pagan sus impuestos, pagan sus servicios, no es una usurpación (profesora no universitaria).

La devolución de lo pagado en relación primordialmente con el beneficio individual es central en estos argumentos. Esta forma de vinculación puede tener su origen en las características de los sistemas sociales que, como dijimos anteriormente, se sustentaron en una lógica aseguradora. La contraparte del seguro es la contribución previa del beneficiario y la vinculación del beneficio al aporte reali-

zado. Este sistema sienta las bases de un tipo de vinculación privada e individual que se aproxima más a las lógicas del consumo que a las de la ciudadanía.

Entonces a uno como aportante, que paga los impuestos, se siente siempre estafado, porque siempre pagamos y nunca recibimos en la misma proporción. Y por ahí el que nunca paga, porque no puede, porque no tiene, a esos siempre algo les llega, porque siempre reciben, dádivas, planes trabajar... yo no digo que esté mal, pero a mí el tema del asistencialismo no me parece bien (profesora no universitaria).

Desde esta perspectiva hay sujetos a los que no les corresponde participar de los beneficios porque no contribuyeron directamente, y si participan no es como miembros de la sociedad, sino como sujetos asistidos a los que el Estado les “regala” bienes y servicios. Una suerte de beneficencia a cargo del Estado.

La vida común descansa sobre una ecuación sencilla: las obligaciones de la sociedad para con cada uno de sus miembros son la contrapartida de la contribución de estos.

Esta forma de entender la vida social, lo común, que predomina entre los profesores de formación no universitaria, podría vincularse con la crisis de la solidaridad nacional, sostenida aun por los profesores universitarios.

El Estado-Nación encuentra dificultades para cumplir su función de cemento social, entre otras cosas porque se han diluido la promesa de inclusión y la posibilidad de participación de ciertos derechos, que constituían a todos los hombres como iguales. La aceptación, en la etapa anterior, de la “solidaridad obligatoria” no se debía, probablemente, a un acuerdo con la misma, con la idea de redistribución, sino simplemente a que funcionaba o, por lo menos, no dejaba a la vista conflictos y brechas.

La retracción del Estado de Bienestar disuelve este tipo de solidaridad universalista sostenida desde el Estado y cada individuo gestiona individualmente su destino. Al no visualizarse al Estado como representante de la sociedad, las relaciones se privatizan y quedan a criterio de sus protagonistas. La idea que predomina es la de un consumidor, que regula su vida independientemente de la vida social. En sociedades donde la gestión de los riesgos es un asunto privado, los logros y los fracasos son responsabilidad de los individuos y no hay

responsabilidad social compartida sobre el destino de cada uno de los miembros de la sociedad.

Según Rosanvallon, “el pensamiento liberal tiende cada vez más a poner el acento sobre la idea de autonomía: el principio básico de la vida social pasa a ser para cada individuo, y para cada grupo, la posibilidad de vivir según los principios y con el modo de vida que desee. Los valores sociales centrales son la tolerancia mucho más que la solidaridad y la imparcialidad mucho más que la igualdad. La ‘buena sociedad’ es la que permite la coexistencia pacífica de las diferencias; ya no es la que asegura la inserción. En ese marco, el principio de ciudadanía ya no implica una exigencia de redistribución; se reduce a la confianza común en la ley civil organizadora de la autonomía” (Rosanvallon, 1995: 67-68).

Puede observarse cómo se naturalizan concepciones vinculadas a la responsabilidad individual. Si el Estado ya no es el garante de un marco de seguridad compartida, son los propios sujetos los responsables de las situaciones de vida a las que se enfrentan, ya sea por falta de capacidad o por falta de suerte, pero el resto de la sociedad no tiene nada que hacer al respecto.

[...] gozar de la propiedad que es un derecho inviolable, porque la propiedad individual es un derecho inviolable. El problema es del Estado en solucionar los problemas de esos grupos en situación de precariedad (profesora no universitaria).

Podemos observar en este caso cómo va operando el “discurso de la reprivatización” (Fraser, 2000), y cómo asuntos que habían logrado instalarse en la esfera pública empiezan a ser considerados nuevamente como cuestiones domésticas o privadas. Cada uno de los individuos de acuerdo con sus capacidades y según sus méritos podrá brindarse para sí los mejores servicios que pueda.

Porque si el sistema es que en ese barrio se recoge la basura tres veces por semana, estamos igual. Ahora si yo quiero que me la recojan todos los días, incluso sábados, que no se recoge acá, y pago. Es lo mismo que una obra social, yo quiero una atención mejor, pago (profesora no universitaria).

De esta forma, se va desplazando la conceptualización de derecho por la idea de servicio, la idea de lo común –lo que se sostiene con el aporte de todos y para todos– y la noción de igualdad por la libre

elección en el mercado, y la idea de justicia por la de mérito o capacidad individual.

Se naturalizan la desigualdad y la fragmentación social, ya que no todos tienen la capacidad o hicieron los méritos necesarios para acceder al mismo tipo de bienes. Desde estas concepciones se tiende a naturalizar la existencia de circuitos de distinta calidad, corriendo el riesgo de retornar a un modelo de asistencia social similar al del siglo XIX, que al basarse en la noción de responsabilidad personal ofrecía condiciones deplorables para que sólo aquellos que no podían insertarse en el mercado laboral acudieran a estas prestaciones (Polanyi, 1969).

Incluso la idea de mérito y esfuerzo relativiza derechos sociales básicos, como es el derecho a la educación. En esta línea, un 48% de los profesores no universitarios consideran que a la Universidad deberían acceder sólo aquellos que demuestren tener capacidades.

En este sentido, hay un tono de fuerte crítica a las acciones del Estado para con los sectores “carenciados”. Un 43% está total o parcialmente de acuerdo con que “el Estado no debería dar útiles escolares a los sectores más desfavorecidos porque esto no estimula el esfuerzo de las familias que se acostumbran a que se les regale todo” (profesor no universitario). Así, “hay quienes se aprovechan y viven de la caridad y otros que la usan cuando necesitan y luego siguen y no piden más”, “El Estado debería becar a los alumnos que muestren dedicación y esfuerzo”, “Es preciso diferenciar quiénes realmente necesitan de la donación, por otra parte es conveniente que los familiares que puedan se encarguen de las necesidades de los hijos”, son los argumentos principales de los profesores no universitarios para sostener esta idea.

Incluso entre los profesores que se mostraron en desacuerdo con esta idea es llamativo que sólo el 30% cuestionó la idea de “regalo” o “dádiva” del Estado, al sostener que se trata de derechos. Es decir, para este grupo de profesores (un 52% para el caso de los útiles escolares) el Estado debe asistir a los “carenciados” más que cumplir con un derecho u operar como agente de redistribución.

Asimismo, para muchos, aun en los casos de asistencia del Estado, esta debería estar atada al mérito de los asistidos. Para estos profesores, las becas para el nivel medio –nivel que en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2002 es obligatorio– deberían asignarse de acuerdo con los méritos de los alumnos, lo que implica necesariamente el distanciamiento de la idea de derecho.

Es la beca por el dinero en sí, no es lo que nosotros teníamos como idea de beca, de esfuerzo o de tratar de mantener el premio... Acá es asistencialismo puro (profesora no universitaria).

Por otra parte, parecería que está naturalizada la exclusión social, la que es tomada como un dato sin relación con las condiciones que la produjeron (Castel, 1997). Se acepta la desafiliación, por lo que estas personas no sólo son responsables de su propia situación, sino que por no participar de la sociedad –por lo menos eso parece inferirse de los dichos de estos profesores– no tienen los mismos derechos que el resto. El Estado los asiste en una suerte de beneficencia pública. La asistencia remite a un sujeto distinto del ciudadano, que no forma parte de una trama interdependiente sobre la que hay responsabilidades sociales, sino que se trata de un sujeto carente, que ya no tiene posibilidades de ser parte de la sociedad.

LA SOLIDARIDAD COMO UNA CUESTIÓN PRIVADA

Para una gran parte de los profesores la solidaridad es asimilada a la beneficencia, a la filantropía, como forma de “gestión privada de lo social” (Birgin, 1999: 42). Se trata de un acto por el cual se asiste a un sujeto carenciado, aparentemente perteneciente a una realidad distinta, a un mundo diferente. En este contexto parecen estar naturalizadas las diferencias: “los pobres”, “los necesitados”, se reifican, y cada uno desde su ámbito particular puede hacer algo para ayudar a atenuar la situación de otros.

Para algunos esto no implica la disolución del otro tipo de solidaridad, sino que esta es una opción personal y privada que puede complementarse con la anterior, sobre todo en momentos de crisis, en los cuales el Estado –léase el gobierno de turno– no puede o no quiere hacerse cargo de esta situación. Este tipo de solidaridad no implica deuda de la sociedad hacia el individuo, sino que simplemente es una suerte de vínculo privado que se construye a partir de la compasión por la suerte que le tocó al otro y de la propia necesidad. Ambas pueden convivir, una como responsabilidad pública y otra como elección personal. Esta posición, que reconoce a ambas formas como solidaridad, es sostenida por algunos de los profesores universitarios que participaron del grupo de discusión:

Yo creo que eso es de la vida privada, como privado mío, nada me impide a mí hacer eso... no está escrito en ningún lado que no pueda yo hacer lo que quiera, ayudar a quien quiera o

regalarle mi propia casa o hacer lo que quiero con mis cosas... Si eso a mí me parece adecuado, incluso en un lapso que la sociedad está toda frágil... y bueno, pensar que mi ayuda puede contribuir ¿no es cierto? a otras personas... en forma individual a ser dirigido a una persona en particular que puede ser un señor que duerme en el parque por ejemplo, o través de una institución que reúne a muchas personas pero eso es mío, es privado... pero después yo tengo que ir y pagar mi impuesto... Eso para mí es así... no sé (grupo de discusión, profesora universitaria).

Para otros profesores universitarios estas formas de solidaridad que se están extendiendo desplazan el eje de la discusión hacia el ámbito privado sustituyendo así las acciones que debería realizar el Estado y posibilitando su corrimiento.

[...] Vos mencionaste justamente de la solidaridad [...] y tocaste el tema de las inundaciones... a mí también me produce una particular molestia cuando ocurren estos desastres naturales que exceden a veces cualquier posibilidad de previsión, pero digamos que se salga a pedir... yo no tengo por qué, aunque pueda, estar colaborando con colchones, con frazadas, con comida. No, yo pago mis impuestos, ante una emergencia catastrófica como esa tiene que haber un Estado, hay gente en ese Estado que es la que se encarga de esas cuestiones, que tiene que tener las previsiones y si no las tiene en ese momento tiene que salir a resolver el problema, porque yo pago mis impuestos (profesor universitario).

En las discusiones de los profesores no universitarios, en cambio, prima la concepción de solidaridad como beneficencia. La participación en el sistema impositivo se entiende como una obligación y, tal como fue desarrollado en el punto anterior, como una contribución que se debe ver plasmada en beneficios personales, una suerte de pago o arancel por el servicio prestado por el Estado. Desde esta perspectiva la única solidaridad posible es aquella que se constituye en opciones personales de ayudar al prójimo, sin ningún tipo de obligación para con el otro. Que sea un acto voluntario parece ser un rasgo intrínseco y definitorio de la solidaridad. En este sentido, una profesora señala:

[...] Yo no creo que ellos le tengan que devolver nada a la sociedad, no es una cosa de cierro la calle entonces tengo que ir a ayudar al hospital, me parece que no es así. Si ellos lo hacen no lo hacen como una devolución a la sociedad, lo hacen porque lo sienten, porque lo necesitan. Yo cuando pongo la limosna en misa, no lo hago para ganarme un pedazo en el cielo, lo hago porque considero que ese dinero va a ser utilizado para darle de comer a una determinada persona (profesora no universitaria).

Esta característica puede vincularse con lo que Helena Béjar (2001) denomina “individualismo expresivo”. La dimensión pública tiene valor en tanto sirva para la autorrealización personal. La responsabilidad no ocupa un lugar central y deviene voluntad, libertad de elección.

El énfasis parece estar puesto en las necesidades personales de los sujetos. La solidaridad así entendida no significa hacer algo para cambiar la situación de todos –lo que podría implicar cuestionar el propio lugar en la sociedad– sino simplemente actuar sobre situaciones particulares y puntuales que alivian una situación de necesidad. Es una acción que se organiza de manera voluntaria, como una opción personal y de conciencia. No hay asunción de responsabilidad pública, sino simplemente individuos que, desde su esfera privada y gracias a sus esfuerzos particulares, pueden ayudar a aquellos a los que el éxito, la suerte o sus capacidades no los acompañaron.

Así, las acciones de beneficencia, en general, están estructuradas basándose en la carencia del otro y no sobre la base de la igualdad de las personas o sobre la responsabilidad social por el destino colectivo.

Las diferencias en las formas de entender la solidaridad entre universitarios y no universitarios también pueden observarse a través de los datos de las encuestas. Para el 56% de los encuestados universitarios, la solidaridad está vinculada con la participación en la definición de un orden más justo. En el caso de los profesores no universitarios, en cambio, un 39% eligió esta opción. Asimismo, un 22% de los profesores universitarios señala que la solidaridad es sacrificar parte de lo propio para mejorar la situación de todos. En este punto no hay diferencias con los profesores no universitarios. La otra diferencia llamativa es que un 19% de los profesores universitarios entiende que la solidaridad tiene que ver con pagar los impuestos, opción que es señalada sólo por un 9% de los profesores no universitarios. Asimismo, estos últimos se orientan más a definir la solidaridad como “ayudar a los necesitados” y “compartir con mis prójimos”. Cada una de estas

opciones fue señalada por un 26% de los profesores no universitarios, por lo que la mayoría de estos (52%) se inclina por esta concepción.

Sin embargo las mayores diferencias las podemos encontrar si introducimos la variable del sector en el que cursaron los estudios. Así, mientras un 53% de los profesores (universitarios y no universitarios) que cursaron sus estudios en el sector público señalan que la solidaridad es participar de la definición de un orden más justo, sólo un 11% la vincula con asistir a los necesitados. Inversamente, los profesores que cursaron sus estudios en el sector privado consideran en un 57% que la solidaridad es asistir a los necesitados, y un 36% piensa que esta se vincula a la construcción de un orden más justo.

Si el sector lo cruzamos con el tipo de formación, nos encontramos con que un 80% de los profesores no universitarios del sector privado considera que la solidaridad es ayudar a los necesitados y un 20% considera que es participar de la definición de un orden más justo, mientras que entre los que cursaron en el sector público un 44% elige esta última opción y sólo un 11% opta por la primera (ayudar a los necesitados). Entre los profesores que cursaron sus estudios en universidades nacionales, un 62% vincula la solidaridad con la participación en la definición de un orden más justo, cuestión que es elegida por un 44% de los profesores universitarios del sector privado. Asimismo un 11% de los profesores egresados de universidades nacionales señalan el ayudar a los necesitados, en contraste con un 44% de los profesores egresados del sector privado.

De esta forma se puede inferir que las trayectorias formativas inciden en las formas de entender la solidaridad –tanto en lo referido al tipo de formación como al sector de la institución. Así, la solidaridad entendida como beneficencia parece ser predominante en el ámbito privado, aunque mucho más en instituciones privadas no universitarias.

HACIA LA REDEFINICIÓN DEL ESPACIO LEGÍTIMO DE SOLIDARIDAD: ¿DE LO NACIONAL A LO LOCAL O DE LO NACIONAL A LO INDIVIDUAL?

DE LO NACIONAL A LO LOCAL

Como explicitamos anteriormente, las referencias nacionales siguen siendo para un grupo de profesores –mayoritariamente los universitarios– el espacio legítimo de solidaridad y redistribución. Sin embargo, empieza a hacerse mención a otras formas de organización del tejido

social, de construcción de un nosotros, que podrían estar dando cuenta de una redefinición de la solidaridad nacional en espacios más locales. Si el Estado no parece poder dar cuenta del vínculo entre los ciudadanos, comienzan a conformarse un conjunto de instituciones que se articulan en torno a situaciones y necesidades particulares. Así, se hace mención a la articulación entre instituciones del Estado y organizaciones sociales no gubernamentales ambas de funcionamiento local, que se comienzan a anudar en espacios acotados conformando “redes”.

Me parece interesante también lo que está surgiendo más allá de esa cuestión ya tan [...] con ONGs, la cuestión espontánea que va surgiendo va configurando redes o por lo menos pareciera que el fenómeno apunta allí... y esto es interesante como construcción de tejido social. Lo que sí creo es que no debe escapar a la mirada pública, a la mirada de todos y también creo interesante que hay que rescatar por lo menos en nuestro ámbito, que esta construcción de redes entre las instituciones se da también en un nivel público (profesora universitaria).

Es interesante observar que, para los profesores que defienden esta solidaridad de nuevo tipo, el Estado sigue presente y es un actor protagónico en la organización de la solidaridad social, pero no el único. Las ventajas de este tipo de organización, desde el punto de vista de los actores, son que esta posibilita la reconstrucción del tejido social.

Se estaría produciendo una especie de descentralización de la solidaridad, que en esta primera instancia parecería ser sólo en términos de organización y no en las formas de recaudar y distribuir los recursos. Estas propuestas son defendidas por los actores en tanto forma de desarrollar la participación, además de la mayor eficiencia esperada. Es decir que se sustentan en una concepción de libertad positiva, que podría hacerse efectiva en comunidades más pequeñas posibilitando el vínculo directo entre los ciudadanos e intentando romper con las formas de solidaridad abstractas tan difíciles de visualizar. Sin embargo, en sociedades fragmentadas este deslizamiento nos alerta nuevamente acerca de la redistribución de los recursos al interior de la sociedad en su conjunto, no sólo los del Estado sino los que otras organizaciones sociales y las familias puedan aportar. Además nos lleva a cuestionarnos sobre la profundización de la fragmentación que podría darse de la mano de esta localización. Podríamos pensar junto con Nancy Fraser que esto podría facilitar políticas vinculadas al reconocimiento de las diferencias, de las identidades (Fraser, 2000), pero al

mismo tiempo se encuentra lejos de las políticas de redistribución. Al mismo tiempo podrían conformarse una multiplicidad de espacios públicos sin ningún tipo de vinculación entre sí.

LA PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

En otros casos, en cambio, se produce lo que llamaremos una localización-privatización. Nuevamente las necesidades se definen localmente, pero ya no en términos de participación. Parecería que formar parte de un espacio local, además de definir una serie de necesidades comunes, implicaría ciertos derechos sobre los espacios públicos de la zona. Desde esta perspectiva, los vecinos de una zona tendrían prioridad por definir el uso de los espacios públicos por sobre los que vienen de otros lugares. Este razonamiento es el que prevalece entre los profesores de formación no universitaria.

Así, se empieza a producir una suerte de cerramiento de los espacios públicos ante el miedo o la molestia que los otros –los demasiado diferentes, los que no se identifican como semejantes– producen. La solidaridad puede llegar a darse entre un grupo de vecinos que decide el desalojo de los vendedores ambulantes, o de un asentamiento ilegal dentro de algún espacio público. Se solicita solidaridad del otro y se está dispuesto a entregarla cuando se considera al otro semejante, prójimo, cercano, con alguna característica común.

Lo público se privatiza de la mano de un grupo de ciudadanos, que intentan definir las formas legítimas de uso del espacio público, olvidando las necesidades de los otros y las posibles formas de solidaridad y redistribución.

Se prefiere una plaza enrejada antes que una plaza con vendedores ambulantes; se prefiere la calle libre para la circulación, aun cuando esto obstaculice el trabajo y la forma de sobrevivir de otro conjunto de conciudadanos. Se justifica la restricción del acceso si esto implica la protección de los intereses de algunos grupos, sobre todo de la propiedad privada.

Asimismo se da por sentado que hay una buena forma de uso del espacio público, sin dar lugar a la deliberación sobre otras formas posibles.

Y si esos espacios no están defendidos por la parte pública, hasta dónde puede avanzar la parte privada para defenderlo. Porque recién comentaron lo de las rejas del parque, la gente que vivía acá, hasta que pusieron esa reja, no podía pasar por

esta zona, porque se habían puesto todos los vendedores públicos (profesora no universitaria).

Podría leerse esta situación de dos maneras: o bien se está constituyendo un espacio público fragmentado, es decir, conformado por una serie de fragmentos homogéneos hacia el interior, dentro de cada uno de los cuales se discute o define una única forma de vida buena –sin intervención de los ajenos–; o bien el espacio público está siendo colonizado “por lo privado”, ya que un grupo de individuos considera que el accionar de otros interviene sobre sus libertades. Sin embargo, lo que parece predominar es la lógica individual, la libertad negativa por sobre la libertad positiva:

[...] no solamente los vendedores, hay plazas de Buenos Aires, donde se instalaron a vivir, yo entiendo perfectamente el problema de la marginalidad, de la pobreza, o de la falta de trabajo o demás. Pero así como ellos tienen ese problema, si la plaza está constituida, yo también tengo derecho a gozar de la plaza porque es un bien público (profesora no universitaria).

“Yo también tengo derecho a gozar” es el argumento central de este relato. La prolongación del espacio privado al espacio público es lo que predomina. La agrupación con otros vecinos parecería incidental, basada en una preocupación común: la libertad individual. “Los poderes públicos”, el Estado, todo lo que tienen que hacer es proteger que esas libertades no sean violadas, que nada impida los derechos individuales. Lo común no se vincula con las necesidades de otro, sino que es ese espacio donde uno –pero no el otro– debería poder desarrollar sus necesidades. El “bien común” no tiene otro sentido que posibilitar la satisfacción personal (Bauman, 2002).

Con estos argumentos se intenta expulsar a los diferentes de la participación del espacio público, espacio público que, en este caso, no admite diferencias. Se está transformando en una suerte de espacio privado, en el que se tiene que evitar el contacto con otros.

Desde esta perspectiva el Estado debe impedir que los intereses de algunos individuos –los que no son parte de la sociedad– pongan límites a la libertad de otros hombres. Como no hay posibilidad de definir algo del orden de lo común, ni de discutir al interior del espacio público distintas formas de vida buena, lo que debe hacer es mediar a través de la ley entre los intereses de estos individuos. Nos encontramos con una concepción de espacio público restringido, que se corresponde con el espacio político del Estado, que en este caso es

mínimo y que deja intuir una moralidad compartida sólo en lo relativo a las relaciones entre los individuos, pero para impedir los perjuicios de unos sobre otros.

SOBRE LA POLÍTICA Y LA PARTICIPACIÓN

En relación con la política encontramos un entramado de sentidos por demás contradictorios que se anudan a las diferentes formas de entender el Estado y la sociedad. Nos interesa fundamentalmente la política, en tanto es un espacio donde discutir sobre los posibles rumbos de la sociedad en su conjunto, y para la cual la participación de los ciudadanos cobra un lugar central. Se trata de un espacio en el que las relaciones de poder son constitutivas y esto posibilita pensar en nuevas articulaciones y configuraciones en tanto aquellas no son estáticas. Sin embargo, hablar de política es referir a un colectivo, es referir a la intervención en “el mundo común”, y, como fuimos viendo a lo largo del artículo, esta idea de colectivo está siendo resignificada. Otrora intervenir en política se vinculaba a incidir en la direccionalidad del Estado representante del “bien común”. Si el Estado deja de representar lo común, se desintegra el sentido de intentar incidir en la política de Estado.

Sin embargo, estas transformaciones se sobreimprimen sobre la matriz histórica de participación que caracterizó a nuestro país.

Estos rasgos podrían estar en la base de la forma particular de ciudadanía y democracia con la que hoy nos encontramos. Aquella que de acuerdo con Nun (2000) se denomina “gobierno de los políticos” y que en términos de O’ Donnell (1997) puede llamarse “democracia delegativa”. Este tipo de democracia se caracteriza por la reducción de la participación de la ciudadanía al momento de emitir el voto, configurando así un modelo de participación de baja intensidad.

Todos estos sentidos aparecen entrelazados en las concepciones que los profesores tienen sobre la política. Nos encontramos con una oscilación entre valoraciones positivas y negativas, entre concepciones restrictivas, para las cuales la política es tarea de pocos, y definiciones más amplias en las que aparecen las responsabilidades comunes. De la mano de estas maneras de pensar la política se articulan distintas formas de pensar la representación y la soberanía.

Un rasgo común a la mayoría de los profesores es la responsabilización de los políticos por la marcha del país. Así, un 52% ubica entre los tres principales problemas de la Argentina a la clase política,

y un 76% a la corrupción. Al interior de esta percepción común encontramos diferencias en las formas de pensar la política y de participación entre los profesores universitarios y no universitarios.

Aun cuando para el 50% de los encuestados “hay que interesarse en política para cambiar la marcha del país” (52% de universitarios y 48% de no universitarios), podemos observar diferencias entre ambos grupos ya que el 52% de los profesores no universitarios considera que se siente responsable por el rumbo del país pero desconfía de los políticos, o que hay que participar en asuntos de la comunidad pero sin intervenir directamente en política. Este porcentaje se reduce al 30% en los profesores egresados de universidades. De esta forma parecería haber diferencias en las formas de concebir la política y sobre todo en el escepticismo que sobre ella se deja traslucir.

Parecería que, aun con una fuerte desconfianza hacia “la clase política” actual, los profesores universitarios discriminan a los políticos actuales, a los que responsabilizan, de la política como actividad y espacio de disputa más amplio.

En efecto, se hace referencia a los políticos como responsables de la ineficiencia del Estado, de la corrupción y de la ausencia de representación de los intereses de la sociedad, pero simultáneamente se reconocen las responsabilidades compartidas:

[...] Bueno, no nos olvidemos que a estos funcionarios los votamos (profesor universitario).

Incidir en asuntos colectivos a través de la participación política también parece ser una posibilidad que supera la simple enunciación de un interés.

[...] Y yo considero que hay un montón de gente valiosísima, insito que no nos hemos comprometido, que nos hemos entregado al hacer de los otros... bueno nosotros, los que estamos aquí nos tenemos que comprometer... ya sé que estamos ocupados, hay tantas cosas hasta crear un partido político nuevo... ¿por qué no? hay un montón de cosas que hacer (profesora universitaria).

En las discusiones de los profesores universitarios se hace mención en distintas oportunidades a las posibles formas de control de la sociedad sobre el Estado y a la responsabilidad de la misma en relación con las elecciones de gobernantes. La representación y la participación aparecen en distintas oportunidades en sus relatos.

Aunque no sin excepciones, para los profesores universitarios la política es una actividad vinculada al bien común, a la cosa pública, es una actividad noble en el sentido en que está volcada al interés por los otros:

[...] porque para hacer política como cualquier actividad humana y sobre todo la política que es una de las actividades más nobles que puede hacer un ser humano... que es justamente preocuparte por lo público...

Profesor universitario: Claro, porque la política se orienta al bien común...

Profesor universitario: Se dedica a... vos en realidad te estás metiendo en algo para trabajar por los demás y para los demás (grupo de discusión, profesores universitarios).

En las discusiones de los profesores no universitarios lo que predomina, en cambio, es un fuerte escepticismo sobre la política, que difícilmente puede ser despegada de los políticos que hoy ocupan el Estado. Esta parecería estar orientada principalmente hacia intereses individuales. Se descrea de la política en tanto los políticos no son confiables, ni representan los intereses de sus votantes, pero no se plantea la posibilidad de involucrarse para incidir en la situación. En estos casos parecería que la responsabilidad de los “ciudadanos comunes” se termina con el voto y no es posible pensar en otras formas de participación y de control.

Entonces después uno dice por qué le tenemos bronca a los políticos, y ellos son los que tienen que defender lo público, entonces es todo un círculo (profesor no universitario).

Estas posiciones nos remiten a la concepción de “democracia delegativa” y pueden vincularse al concepto de soberanía invertida de Botana (1988)¹⁹. Son los políticos los que deben actuar y, a lo sumo, si hacen las cosas bien, se les otorgará legitimidad. Toda la participación se reduce a la elección de los políticos de turno que van a gobernar, y partir de ese momento se diluyen todas las responsabilidades.

Sin embargo las concepciones de los profesores universitarios y no universitarios no están exentas de contradicciones. Más allá de las

19 La soberanía invertida expresa la tendencia de las elites a construir sus propios apoyos políticos a posteriori, en lugar de ser los representantes de los intereses de los distintos sectores. Los soberanos son las clases dirigentes que necesitan legitimarse en el “pueblo”, y no el “pueblo” que elige a sus representantes de acuerdo a sus intereses y proyectos.

diferencias mencionadas, la mayoría de los profesores (universitarios y no universitarios) reconoce la importancia de algún tipo de participación para intentar incidir en la marcha del país. No obstante sólo en un caso se menciona, entre las actividades desarrolladas fuera de la docencia, la participación en una organización barrial. El resto o no hace ningún tipo de mención o dice dedicarse a la actividad física, a la investigación, a actividades artísticas o actividades dentro del hogar. Estas tensiones pueden estar llamando nuestra atención acerca de los ideales de los encuestados, cuál es “el deber ser” de los mismos o qué es lo que se considera políticamente correcto, más allá de la conducta que desarrollen.

La tensión entre la enunciación de la importancia de la participación política y la real participación se ve reforzada si tenemos en cuenta las respuestas ante la pregunta ¿cuándo se sienten más parte de la sociedad? Un 52% de los profesores responden que al trabajar o estudiar, seguidos por un 44% que lo hace al participar de una organización con fines políticos y sociales. Nuevamente encontramos algunas diferencias entre profesores universitarios y no universitarios: el 52% de los profesores universitarios dice sentirse más parte de la sociedad al participar de una organización con fines políticos y sociales mientras que sólo un 27% de los profesores no universitarios elige esta opción.

Las formas de integración para los profesores no universitarios están más vinculadas a la inserción en el mercado laboral, o a su preparación para el mismo (57%), que a la participación en el espacio público entendido como espacio de deliberación y definición de cuestiones comunes. La energía de los sujetos se vuelca a la gestión de la vida privada y en no perder aquello que garantiza aunque sea individualmente una forma de inclusión social.

Cabe destacar que no hay reflexión sobre el hecho de que eso que aún se busca como elemento integrador es actualmente el elemento de mayor diferenciación social, y que no aparece con fuerza la posibilidad de pensar la transformación de la sociedad a partir de diversas formas de participación en la misma. Esto puede vincularse a la dificultad actual para definir un nosotros. La intención de intervenir en un proyecto colectivo y la posibilidad de construir un nosotros se requieren recíprocamente. De la mano de la reformulación de la idea de “nosotros” se produce la retracción de la política como forma de intentar intervenir en un proyecto colectivo. Por añadidura la política parece haber quedado identificada con los políticos que ocupan el Estado, usualmente desprestigiados, en tanto la energía de los sujetos

está puesta en la gestión de sus propias vidas ante la ausencia de un marco de seguridad compartida.

Es interesante incorporar al análisis del caso argentino, además de la matriz autoritaria-igualitaria (Terán, 2002) en la constitución del Estado-Nación, los efectos de la última dictadura en la disolución del vínculo social y de las formas de participación. La reclusión en la vida privada ante el terror y la desconfianza hacia el propio Estado puede incluirse como un factor más para explicar la ausencia de participación política de los sujetos. Algo de esto puede observarse en el siguiente comentario de una profesora universitaria:

[...] Yo creo que, claro, lógicamente, cuando yo era joven estar en política este... era fatal, te mataban... y lo vemos también hoy día que, bueno, existen las venganzas y las cuestiones ¿no? (profesora universitaria).

EL ESPACIO PÚBLICO NO ESTATAL Y LAS NUEVAS FUNCIONES DEL ESTADO

Como fuimos viendo a lo largo del artículo, para la mayoría de los profesores el Estado sigue representando al prestador principal de servicios así como el garante de ciertos derechos. Sin embargo también fuimos observando cómo algunas de estas cuestiones fueron mutando y se fueron transformando algunos de sus sentidos, de manera tal que se producen yuxtaposiciones y contradicciones en cuanto a las concepciones de lo público.

Así, aun cuando la mayoría de los profesores sostiene que es el Estado el responsable de garantizar ciertos derechos o prestaciones, en las argumentaciones de los profesores no universitarios empezamos a encontrar deslizamientos hacia una nueva forma de Estado encargada de sostener a través de la asistencia a los sectores desfavorecidos. Asimismo, la articulación entre el sector público y el privado empieza a ocupar un lugar central como función del Estado.

Podemos observar un doble movimiento. Por un lado, lo público es asimilado a lo estatal. Por otro lado, de la mano de la satanización del Estado, se empieza a separar lo público del Estado ampliándolo más allá de los límites del mismo.

De esta manera, son muchos los profesores (40%) que sostienen su acuerdo con la nueva conceptualización presente en la Ley Federal de Educación. Coinciden con que todas las escuelas son públicas aun cuando varía el tipo de gestión (pública y privada). Son públicas en

tanto brindan un servicio público, más allá de los atributos que para ellos mismos definían lo público: el libre acceso, la gratuidad, etcétera.

Si agregamos a estas respuestas las de quienes –mayoritariamente no universitarios– consideran que esto es sólo un cambio de nombre, se amplía el espectro a un 58%. Para la mayoría de los que señalan esta opción el problema no es la conceptualización sino su falta de cumplimiento. Algunos responsabilizan al sector privado, porque sostienen que las escuelas privadas son negocios que no cumplen con una función social y están orientadas al lucro; y otros al Estado, porque no las controla y supervisa lo suficiente. De este modo, más allá de la primera identificación directa entre lo público y lo estatal, parece haber una aceptación bastante amplia de la idea de lo público no estatal, entendido como servicios públicos a cargo de privados.

Bueno... lo público... los servicios... es público en tanto es un servicio qué sé yo el pavimento de las calles, puede haber tantas otras cosas, medios de comunicación, digamos lo que atañe a todos es un servicio público lo brinde una institución del Estado o una institución privada, en el caso de la escuela o de un transporte es público (profesora universitaria).

Estas ideas parecen estar sostenidas en la ineficiencia del Estado así como en concepciones vinculadas a la libertad de elegir.

Esto se ve acompañado por tanto por nuevas funciones del Estado que dejaría de ser sólo un prestador directo de servicios públicos, en este caso de educación, para pasar a ser un ente regulador de la actividad privada. En rigor, si lo combinamos con las otras cuestiones que estuvimos analizando y llevamos este razonamiento al extremo, sería simultáneamente el regulador del sector privado y un sostenedor de prestaciones estatales para aquellos que no pueden pagar.

Simultáneamente, aunque en forma minoritaria y en algunos de los profesores universitarios, empieza a aparecer lo público no estatal en otro sentido. El surgimiento y expansión del tercer sector comienza a ser mencionado, así como también otras formas de participación que, aunque por fuera del Estado, implican el control de las acciones del mismo y también de las otras instituciones que se encargan de cuestiones públicas. La sociedad civil, así entendida, tiene nuevas responsabilidades en relación con la defensa del espacio público y de los intereses colectivos.

Profesora universitaria 3: Acordate de esa hermosa plazoleta que da a Echeverría, porque Federico Luppi que es una figura

con repercusión pública, con suficiente conocimiento logró movilizar, llegar a los medios porque había un grupo de vecinos con él.

Profesora universitaria 4: La sociedad de fomento de Belgrano.

Profesora universitaria 3: Y se movilizaron y rescataron ese espacio... porque ese espacio estaba destinado yo no me acuerdo (grupo de discusión, profesores universitarios).

Y en otro momento:

Profesora universitaria 1: [...] pero el Estado sólo el Estado a mí me parece que tampoco, porque hay esas líneas como de redes... tiene que estar más combinado.

Profesor universitario 2: Y he visto mucho la construcción inclusive de los docentes... cuando el maestro es el que organiza o ayuda a organizar a los padres o a una comunidad para conseguir formar una... esta es una actividad pública y desde aquí tiene que ser completamente transparente y visible (grupo de discusión, profesores universitarios).

Estas posiciones que sostienen la democratización y participación social corren el riesgo, muchas veces, de enlazarse con las necesidades de reducción del gasto público y con los discursos sobre la ineficiencia del Estado y su aparato burocrático, justificando el corrimiento del mismo y desplazando la discusión sobre la dimensión pública del Estado y las formas de democratizarlo. Por este motivo cobra especial importancia el lugar que la profesora del diálogo antes citado le da al Estado.

NUEVAS DIMENSIONES PARA EL ESPACIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

Como vimos en el punto anterior empiezan a incluirse dentro de lo público, aún sin desterrar del todo las concepciones anteriores, nuevas dimensiones que no parecían estar presentes en las formas de pensar y entender lo público en la Argentina. Apoyadas en la corrosión de viejos sentidos, en la falta de eficacia del Estado o en otras concepciones, nuevos sentidos comienzan a vincularse a lo público. Es el caso de lo público no estatal o la idea de participación y deliberación. Otro nuevo sentido bastante alejado del origen del espacio público en nuestro país es el reconocimiento de la diversidad.

LA DIVERSIDAD ENTRÓ POR LAS VENTANAS... ¿Y LA HOMOGENEIDAD DÓNDE ESTÁ?

Una de las características del espacio público es suponer una ficción de equivalencia entre los sujetos que lo componen. Según Habermas (1990), esta esfera pública se define como la arena discursiva de deliberación de las personas privadas con relación a cuestiones de interés público, en la cual se dejan de lado las diferencias particulares, características de la esfera privada, para transformarse en una discusión entre pares. Más allá de que podamos discutir esta idea, porque sabemos que las diferencias entran a los ámbitos de discusión y que las relaciones de poder atraviesan estos espacios, la idea de espacio público liberal se apoya en esta idea de igualdad formal y neutralidad.

Ahora bien, ya vimos cómo en la Argentina “lo público” históricamente se asoció más a las instituciones del Estado que a la deliberación y la participación en la discusión de temas públicos, cuestión que quedaba en manos de un grupo restringido. Lo que sí hicieron las instituciones públicas fue tratar de crear al interior de las mismas esa ficción de equivalencia que se apoyaba en la idea de neutralidad de estos espacios (Dussel, 2000). Esta ficción de equivalencia suponía, aun más que dejar afuera las diferencias, la eliminación de las mismas. Es decir, la idea de igualdad formal fue reemplazada por la de una identidad común de la que había que formar parte, la cual suponía en este caso la pretensión de homogeneizar. Según Inés Dussel se construyó una equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneidad. Así, conformar parte del “nosotros” suponía la eliminación de las diferencias. En este contexto no era posible pensar en un “nosotros” plural.

La escuela argentina fue portadora de este mandato, era la encargada de formar la ciudadanía homogénea y civilizada, que constituiría la Nación. En efecto, el precio de formar parte de la Nación y acceder al progreso consistía en renunciar a las particularidades culturales para adecuarse al arbitrario civilizatorio que sostenía el sistema educativo.

Lo público procesaba la diferencia a través de su negación o, en aquellos casos en que esto era imposible, a través de la exclusión. De esta forma eran los sujetos los que debían adaptarse a un espacio que los interpelaba de manera homogénea y no las instituciones las que se constituían a partir de las diferencias de los sujetos.

En este sentido parece haber operado un cambio: la diversidad, la heterogeneidad, forman parte de lo que para los profesores constituye lo público. Para un 82% de los profesores lo público se

identifica con la diversidad y para un 76% con la heterogeneidad. En este caso el tipo de formación no introduce diferencias significativas. A veces este carácter es rescatado como algo positivo, enriquecedor, a partir del cual se construye:

Me parece que hay que preservar el espacio de que esa escuela es pública... Entonces si existe algún tipo de colaboración me preocupan los condicionamientos y me preocupa esto que estamos hablando que es preservación del espacio público que me parece que ahí está la riqueza de la escuela pública que es, voy a usar una palabra de moda, la transversalidad, yo tengo en cada escuela noventa compañeros y yo sé que tenemos absoluta... Trabajo en tres, trabajé en quince secundarios, sé que provenimos de distintas formaciones, de distintas vertientes ideológicas, en fin me parece que hay una oferta, un debate enriquecedor (profesora universitaria).

Otras veces lo diverso es vivido como una invasión, una forzosa modificación del mandato original, de lo que debería ser, por “culpa de los alumnos”:

Por el nivel de los alumnos. No hay mucha exigencia porque no se puede exigir demasiado ya que es bajo el nivel general de la gente que viene a esta escuela (por su nivel socio-cultural). Por la permisibilidad de esta escuela. Porque no hay recursos, no hay forma de brindar una buena enseñanza (profesora no universitaria).

El lugar de la diferencia y la heterogeneidad también puede observarse a partir de lo que piensan los profesores sobre las funciones de la escuela, institución que se constituyó sobre la premisa de la construcción de homogeneidad. Para el 86% de los profesores las escuelas tienen distintas funciones. ¿Era posible pensar en el momento fundacional de nuestro sistema educativo en que las escuelas tuvieran distintas funciones? En este punto es necesario aclarar que la historia de las escuelas medias difiere de la de las escuelas del nivel primario dado que, en contraste con estas, aquellas fueron en un comienzo pensadas para la formación de las capas dirigentes. Con la expansión del sistema educativo y la incorporación de nuevos sectores, la escuela media fue creciendo con la incorporación de nuevas modalidades con distintas funciones y objetivos. A pesar de esto podría pensarse que había algo común a todas las escuelas: la integración a un

mundo común, producir un cambio en los alumnos que les posibilitara insertarse de otro modo en la vida social. Las segmentaciones del sistema educativo eran múltiples pero la integración –aunque en distintas posiciones– parecía ser el punto de llegada.

Sin embargo, en el caso de los profesores encuestados las diferentes funciones de la escuela no dependen en su mayoría de la diferente modalidad de la misma (5%), sino que tienen distintas funciones porque deben adaptarse a la población que atienden (52%). Sus diferencias, sus necesidades, interpelan a las instituciones, que aparentemente modifican sus funciones originales para adaptarse a las mismas. Veamos algunos de los motivos que aducen los docentes para explicar ese cambio de función:

Cambian según el nivel socioeconómico de los alumnos, según el barrio en el que se encuentre y sus necesidades, muchas atienden cuestiones sociales, tienen que dar alimentos y contención y atienden funciones de las familias (profesor no universitario).

Podemos encontrar en el apoyo a las funciones diferenciales de las escuelas según el contexto, y en estas argumentaciones, resonancias del discurso de la reforma en los años noventa. Las propuestas de descentralización y autonomía institucional, aun sin haberse plasmado en la Ciudad en políticas concretas, parecen haber sido interiorizadas por los profesores. Uno de los fundamentos explícitos en el que se apoyan estas propuestas es la necesidad de que la escuela se adapte a las características y requerimientos de la comunidad en la que se inserta.

Podríamos pensar que si bien es una propuesta que reconoce y respeta la diversidad cultural de forma tal que podría romper con la tendencia homogeneizante que caracterizó históricamente la política de Estado, esta podría quedar reducida al ámbito local, generando políticas que terminen por encerrar aquello que se visualiza como diverso en sus propios territorios sin permitir el acceso a nuevos horizontes (Arroyo et al., 2000).

Ante estos testimonios cabe preguntarse si en nombre del respeto a la diversidad no se estará justificando la reproducción de la desigualdad, o al menos velando una renuncia a brindar algo del orden de la igualdad para la participación en la vida social. La adaptación de las funciones de la escuela parece estar modificando el objetivo de las mismas, y no incorporando la diversidad como forma de trabajo y construcción colectiva. Como sostiene Silvia Serra (2003), las teorías

de la diversidad han tomado formas particulares en el campo de la pedagogía, transformando la pobreza en un rasgo diferencial del sujeto, rasgo que habría que respetar. Así, la escuela que se había constituido como un dispositivo capaz de diluir los rasgos de origen de los sujetos bajo el discurso de la integración y la igualdad, prometiendo a través del ascenso social la erradicación de la pobreza, invierte su posición. La pobreza ya no es sólo un punto de partida sino que el cambio de funciones, los diferentes contenidos, etc., nos sugieren que se trata de un rasgo sobre el que no se puede operar, o si se opera es para confirmar un punto de llegada diferente. El respeto a la diferencia se transforma en el sostenimiento de la misma aun cuando esta implique una forma de desigualdad.

El abandono de la homogeneidad parece anudarse al de la universalidad. Pensar que algo del orden de lo común debería pasar en las distintas escuelas se vincula directamente con las posibilidades de participar en el espacio público. Lo universal abriría las puertas para participar de un mundo común, compartir ciertos códigos que nos ubiquen dentro de un campo común de interlocución y de diálogo (Birgin, Dussel y Duschatzky, 1999). De lo contrario, lo público parece estallar en un sinfín de fragmentos, que redefinen los límites de lo colectivo.

En este contexto, diferencia y desigualdad se anudan naturalizando la fragmentación social. ¿Cómo incorporar en la pluralidad sin perder de vista un horizonte de igualdad e integración que vaya más allá de cada escuela?

ALGUNAS DIFERENCIAS DE ACUERDO CON EL TIPO DE FORMACIÓN

A lo largo de esta parte del informe fuimos observando las distintas miradas que los profesores tenían acerca de distintas dimensiones vinculadas al espacio público.

Vimos cómo hay un núcleo de sentido compartido, al mismo tiempo que fuimos observando elementos de dispersión vinculados al tipo de trayectoria de formación que atravesaron los docentes. Así, podemos decir que hay una serie de sentidos que se asocian a la matriz histórica de nuestro país y sus distintas formas de conjugarse con los cambios políticos de los últimos años, y específicamente a los discursos políticos que lograron hegemonizar el campo político. La satanización de lo público, la aceptación del crecimiento del sector privado, la identificación entre políticos y política, la localización y fragmentación de los espacios públicos, son algunos de los sentidos

que, aunque no de manera monolítica, se reiteran en la mayoría de los profesores de nuestra muestra.

Ahora bien ¿cuáles son estas diferencias y en qué medida podemos asociarlas a los recorridos formativos de los docentes? ¿Hay alguna dimensión en particular que nos permita trazar una línea provisoria entre ambos grupos de profesores?

Si bien estos límites son difusos y por suerte no están cerrados, ya que nos encontramos con una infinidad de zonas grises, hay algunos elementos que a lo largo del análisis fueron llamando nuestra atención.

Dos son las diferencias básicas que creemos fueron atravesando cada uno de los ejes y que se hallan estrechamente entrelazadas. Por un lado, la complejidad de la lectura de la realidad social, básicamente la forma de entender el Estado y la sociedad. Por otro lado, la dimensión participativa del espacio público. Estas dos cuestiones podemos vincularlas con las características del sistema binario de formación docente ya reseñado.

EL VÍNCULO CON EL CONOCIMIENTO Y DISTINTAS FORMAS DE MIRAR Y CUESTIONAR LA REALIDAD

Las distintas formas de aproximación a la realidad social podrían vincularse con el distinto tipo de vínculo con el conocimiento que se establece en los distintos ámbitos de formación. Además de los contenidos concretos y los elementos puestos en juego en las diferentes discusiones, puede vislumbrarse una distinta posición de cada uno de los grupos ante el artículo de diario del cual partía la discusión. Mientras que los profesores universitarios se pusieron a analizar críticamente la situación, a analizar las concepciones subyacentes al artículo presentado y a las opiniones de los protagonistas del mismo, los profesores no universitarios lo primero que hicieron fue intentar tomar una posición a favor o en contra del caso; rápidamente se identificaron con los protagonistas del mismo y tendieron a dar ejemplos similares a los planteados en el artículo. No se produjo el mismo distanciamiento para analizar el objeto en unos y en otros.

Por otra parte, en el grupo de profesores de formación universitaria hubo disidencia y discusión, mientras que en el otro grupo predominaron el consenso o el silencio ante el desacuerdo. Otra característica particular del posicionamiento de los profesores no universitarios se vinculó al lugar en que se ubicó a la coordinadora del grupo de discusión. Esta fue colocada en un lugar central, se esperaba la pre-

gunta de la misma para hablar, para comenzar, y el debate en ningún momento se independizó de su presencia. Por otra parte no hubo preguntas ni cuestionamientos sobre la finalidad del encuentro, simplemente se mencionó que las autoridades del colegio lo habían solicitado y por eso estaban allí. Los profesores parecían situados en el lugar de alumnos. En cambio, el grupo de profesores de formación universitaria lo primero que hizo fue preguntar por el fin del encuentro, indagar si estaba vinculado a la construcción de políticas públicas y finalmente solicitar el conocimiento de los resultados de la investigación. Es decir, se posicionaron como pares. Luego, el debate casi no necesitó de la intervención de la coordinadora.

Todos estos aspectos podrían estar dando cuenta de distintas experiencias en relación con la vinculación al conocimiento que posibilitan ambos espacios: la división entre la lógica de producción y de transmisión del conocimiento podría explicar en parte este diferente posicionamiento. Por otra parte, la ubicación de los profesores no universitarios en el lugar de alumnos podría estar dando cuenta de la “mimetización puerilizante” propia de la organización “isomórfica” en relación con los niveles para los que preparan los institutos de formación docente. Los profesores se situaron en el lugar de un alumno infantilizado, con poca autonomía y poca capacidad de crítica.

Asimismo muchas de las concepciones de los profesores no universitarios acerca de la sociedad y del Estado, que como ya dijimos parecían estáticas y deificadas, podrían vincularse a la concepción de conocimiento que subyace a los planes de formación de muchos profesorado, esto es, un conocimiento estable, cerrado, construido de una vez y para siempre. La discusión y el intercambio no tienen lugar cuando la construcción del conocimiento no está en juego.

Veamos ahora si esto coincide con las experiencias de formación vividas por los propios profesores: ¿cuáles fueron los aportes más importantes del ámbito de formación y en qué medida recuerdan haber tenido experiencias vinculadas a la producción de conocimientos unos y otros?

En relación con las funciones de los institutos donde se formaron, el 91% de los profesores no universitarios ubica entre los tres primeros lugares a la formación profesional, un 74% a la transmisión de conocimientos y un 44% a la producción de conocimientos. En cambio, aunque el orden de jerarquía es el mismo, hay una importante diferencia en cuanto al lugar que ocupa la producción de conocimiento para los profesores universitarios, que fue ubicada entre los tres

primeros lugares por un 59%. Asimismo la transmisión de conocimientos baja a un 67% y la formación profesional a un 74%.

También encontramos diferencias en la proporción de profesores que dicen haber participado en actividades de investigación durante su tránsito por la institución: un 44% de profesores universitarios frente a un 30% de profesores no universitarios.

LA PARTICIPACIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO Y LA DIMENSIÓN PARTICIPATIVA

Más allá de las diferencias encontradas en relación con la vinculación con el conocimiento y el lugar de la crítica en ambos grupos de entrevistados, la diferencia más significativa la encontramos en el lugar que ocupa todo lo relativo a la participación en el espacio público. Fuimos viendo a lo largo de este recorrido la ausencia de representación sobre la interdependencia social en los profesores no universitarios. No hay obligaciones para con el otro, ni responsabilidades compartidas. La sociedad en su conjunto no parece tener nada que ver con el Estado, que es el único encargado del destino de cada uno de los miembros de la misma. Esto cobra un sentido contrario en la mayoría de los profesores universitarios, quienes reconocen en el Estado una forma de organización de la solidaridad social, asumiendo de esta forma las responsabilidades que ser parte de la sociedad les implica.

Por otro lado, para los profesores no universitarios el espacio público parece estar más vinculado al libre acceso que a la idea de deliberación y participación en la toma de decisiones, que queda a cargo de aquellos que ocupan el Estado. Esta diferencia se profundiza aún más cuando observamos cómo se entiende la política para uno u otro grupo. Para los profesores no universitarios esta tiende a identificarse mucho más con los políticos que con una actividad mediante la cual los hombres pueden incidir en la construcción de proyectos colectivos, visión que aparece en los profesores universitarios.

Esta presencia diferencial ¿puede vincularse a las diferentes trayectorias de formación de los profesores?

Creemos que, aunque no es el único elemento que introduce una dispersión en los sentidos de los sujetos, evidentemente hay algunos quiebres en el sentido común en cuanto a la dimensión participativa que pueden explicarse en parte por el tránsito por distintas experiencias de formación. Algo del “*ethos* universitario” heredero de la Reforma del ‘18 parece presente en los profesores que se formaron en ámbitos universitarios y específicamente en universidades naciona-

les. Estos profesores tienden a analizar la realidad social críticamente sin eludir el posicionamiento político e ideológico que este análisis implica. La función pública de la Universidad parece reflejarse en las formas de entender la sociedad y en lo relativo al lugar de los profesores en la misma.

Otro factor que puede incidir en las formas de entender la participación es haber participado de un ámbito en el cual la toma de decisiones parecía ser una cuestión colectiva y no ajena. Más allá de las diversas formas de inserción, la participación de los distintos actores y las diversas interrupciones de la autonomía y del cogobierno, la idea misma de Universidad, están imbricadas por estos conceptos. Un espacio donde la participación era central en la vida del estudiante parece haber dejado alguna huella en aquellos que lo transitaron.

Veamos nuevamente qué piensan los profesores sobre su experiencia de participación en las instancias de formación.

Uno de los datos más relevantes lo podemos observar con relación a lo que los profesores mencionan como aporte de su formación de base. Así, el 41% de los profesores universitarios ubican entre los tres aportes más importantes que les dejó su paso por la Universidad valores vinculados a la participación. Mientras que sólo un 4% de los profesores no universitarios señalan entre las tres primeras posiciones a esta opción. Asimismo un 22% de los profesores universitarios señala entre las tres funciones más importantes del centro de formación la preparación para participar en la sociedad, en tanto sólo un 4% de los profesores no universitarios jerarquiza esta opción.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta de los distintos sentidos que asume lo público en las representaciones de los profesores en relación con las transformaciones económicas, políticas y culturales de las últimas décadas. Asimismo nos preguntamos acerca de las relaciones entre estas transformaciones y la constitución de los sujetos, y en qué medida las distintas trayectorias formativas pueden interrumpir o reforzar los discursos hegemónicos. Si consideramos el sentido común como un ámbito de disputa, pensar en estas fisuras se torna central, mucho más cuando se trata de profesores que tienen a su cargo la formación de futuros ciudadanos.

Así, pudimos ver cómo se van entrelazando sentidos asociados a la matriz de origen de nuestro sistema político con los nuevos sentidos

que las transformaciones políticas de los últimos años, direccionadas principalmente por las corrientes neoliberales, fueron incorporando. Nos encontramos con un sinnúmero de yuxtaposiciones de sentidos a veces contradictorios, a veces complementarios, que se refuerzan abriendo camino a las nuevas propuestas políticas.

Una contradicción importante es la aceptación de las políticas privatizadoras aun cuando el espacio público se entiende básicamente como instituciones del Estado. Es aquí donde operan la satanización de lo público y el discurso de la falla del Estado como estrategia discursiva que permite ir abriendo intersticios en aquellos viejos sentidos solidificados y naturalizados. La resignificación de lo público ha comenzado. Se empieza a abandonar la idea de derecho para ir sustituyéndola por la idea de servicio y la idea de beneficencia a cargo del Estado.

Asimismo muchos de los nuevos sentidos no podrían imponerse sino sobre ciertas formas restringidas de entender al Estado y la solidaridad social, propias de la matriz de ciudadanía y participación consolidada históricamente. La escisión entre el Estado y la sociedad civil, la falta de visualización de la interdependencia y la responsabilidad social, permiten que se vayan naturalizando formas privadas de entender los vínculos entre los hombres. Así, si no se visualiza nada que aglutine a los miembros de una sociedad, si el Estado ya no puede representar los lazos entre los hombres, ¿qué tipo de responsabilidades se desarrollan? ¿Por qué preocuparse por un proyecto colectivo? Cada uno tendrá que gestionarse su vida en forma privada. La lógica del contribuyente expresa claramente esta idea, la ecuación es sencilla: tiene derechos aquel que aporta y cada uno debe aportar por aquello que usa. El resto no forma parte legítimamente de la sociedad y deja de ser sujeto de derecho para transformarse en sujeto de asistencia social.

Simultáneamente el mercado pasa a ser el mejor lugar para proveerse de aquellos bienes y servicios por los que el Estado no puede responder. Se amplía la concepción de lo público a todos aquellos bienes y servicios relacionados con cuestiones que en algún momento lograron instalarse como públicas, pero desembarazadas ahora de la idea de responsabilidad social y redistribución en las que se sustentaban. Empieza a aparecer lo público no estatal de la mano de la reprivatización de una cantidad de cuestiones sociales, que vuelven a ser responsabilidad de los individuos y no de la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, como dijimos antes, estas percepciones no son monolíticas, ya que encontramos fisuras muchas veces vinculadas a los distintos espacios de formación transitados. Interrupciones de ciertos

sentidos circulantes tanto a través del rechazo de algunos como de la resignificación de otros. Así podemos ver cómo algunos profesores universitarios se resisten a abandonar formas sociales de pensar la solidaridad. Algunos insisten en el Estado-Nación como espacio legítimo para el ejercicio de la misma, otros articulan las viejas formas de pensar la solidaridad con nuevas formas más localizadas que interjuegan con los nuevos sentidos que amplían lo público más allá del Estado.

Como vimos, la forma de entender la participación y la responsabilidad social son algunas de las diferencias centrales que hallamos en los discursos de ambos grupos de profesores. Así, muchos de los sentidos asumen distintas formas de acuerdo con estas concepciones. El desplazamiento de lo público hacia unidades menores asume la forma de espacios de participación más directa para unos y de privatización para los otros. La diversidad es vivida como un atributo enriquecedor para unos y como un obstáculo para otros.

De todas maneras, tanto en unas posiciones como en otras pueden reconocerse elementos de los discursos hegemónicos de los últimos años. La descentralización y la autonomía abren posibilidades en cuanto a la participación de las comunidades y el respeto por las diferencias, pero encierran, en el marco de políticas de ajuste y agudización de la desigualdad, los riesgos de profundizar la fragmentación y eliminar toda posibilidad de construcción de un espacio público de interlocución y redistribución social más amplio.

Las diferencias encontradas nos invitan a reflexionar, por un lado, sobre el tipo de concepciones sobre espacio público que predominan en las escuelas medias de la Ciudad –más aún si tomamos en cuenta que la mayoría de los profesores de nivel medio de la Ciudad se formaron en el subcircuito no universitario. Si estas concepciones son puestas en acto y forman parte de la experiencia escolar transitada por los estudiantes, y tienen la posibilidad de incidir en –aunque no de determinar– las propias construcciones de los alumnos, cabe preguntarse por el tipo de implicancias que pueden tener sobre la formación de los futuros ciudadanos y el tipo de sociedad futura que se está conformando.

Por otro lado, si haber atravesado una experiencia en la Universidad parece tener consecuencias en la forma de pensar el espacio público, si algo de lo aprendido en ese tránsito logra interrumpir algunos de los sentidos hegemónicos, ¿cuáles son los riesgos que en relación con la formación de sujetos políticos tienen las nuevas propuestas de reforma en la Educación Superior? ¿Qué consecuencias en

términos de formación de ciudadanos puede tener la resignificación de la función social de la Universidad, ahora pensada en términos de beneficios individuales? ¿Cuáles serán los nuevos sentidos si la Universidad se vuelca sólo a la formación de profesionales y abandona el compromiso social? ¿Qué implicancias en las formas de entender la participación podrá tener la resignificación de la autonomía y el distinto lugar del cogobierno?

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés 1998 "Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Buenos Aires: OEA/MECyT) Año X, N° 28.
- Albergucci, Roberto 1995 *Ley Federal y transformación educativa* (Buenos Aires: Troquel).
- Apple, Michael 1997a "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos" en *Revista de Educación* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia) N° 313.
- Apple, Michael 1997b "Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común" en *Teoría Crítica y Educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Apple, M. y Oliver, A. 1995 "Educación y formación de movimientos conservadores" en *Revista de Educación* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia) N° 308.
- Arroyo, M. et al. 2000 "Políticas de Formación Docente. Tensiones entre Discurso y Contexto". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Debates y Utopías, FFyL e IICE (Buenos Aires).
- Banco Mundial 1986 *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de Política. Documento Resumen* (Washington).
- Banco Mundial 1991 *Argentina. Reasignación de los Recursos Para el Mejoramiento de la Educación* (Washington).
- Banco Mundial 1994 "Educación Superior. Lecciones de la Experiencia. Resumen Ejecutivo" en *Universidad Ahora* (Buenos Aires: CEA-UBA) N° 3.
- Banco Mundial 1996 *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Washington).
- Bauman, Zigmunt 1999 *La globalización. Consecuencias humanas* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Bauman, Zigmunt 2002 *Modernidad Líquida* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Beck, Ulrich 1998 *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Barcelona: Paidós).
- Beck, Ulrich 2000 *La democracia y sus enemigos* (Barcelona: Paidós).

- Bejar, Helena 2001 *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo* (Barcelona: Anagrama).
- Birgin, Alejandra 2000 "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Buenos Aires: CLACSO/Asdi).
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. 1999 "Las Instituciones de Formación Docente frente a la Reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Propuestas Educativas* (Buenos Aires) N° 18.
- Bobbio, Norberto 1992 *Liberalismo y democracia* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Botana, Natalio 1988 *El Orden Conservador* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Bourdieu, Pierre 1991 *El sentido práctico* (Madrid: Taurus Humanidades).
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) 1992 *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Bravo, Héctor Félix 1994 "Lucha de palabras: Enseñanza estatal" en Bravo, H. *La transformación educacional, propuestas progresistas* (Buenos Aires: Corregidor).
- Bresser Pereira, L. y Cunill Grau, N. 1998 *Lo público no estatal en la reforma del Estado* (Buenos Aires: CLAD/Paidós).
- Castel, Robert 1997 *La metamorfosis de la Cuestión Social* (Buenos Aires: Paidós).
- Castorina, J. y Kaplan, C. 1995 "La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica" en *Revista IICE* (Buenos Aires: FFyL-UBA/Miño y Dávila) Año 4, N° 7.
- Coraggio, J. y Vispo, A. 2001 *Contribución al Estudio del Sistema Universitario Argentino* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Davini, María Cristina 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Buenos Aires: Paidós).
- Dirección de Programación Educativa 2003 *El perfil de los docentes de nivel medio por establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Secretaría de Educación-GCBA).
- Duschatzky, S.; Dussel, I. y Tiramonti, G. (comps.) 1998 *La Formación Docente. Cultura Escuela y Política. Experiencias y Debates* (Buenos Aires: Troquel/FLACSO).
- Dussel, Inés 2000 "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE (Granada).
- Feldfeber, Myriam 1998 "Las políticas de formación docente en los '90" en *Versiones* (Buenos Aires) N° 9.
- Feldfeber, Myriam 2001 "'Más mercado en el Estado': la reforma educativa en la Argentina, un modelo de privatización de la crisis". Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas de Privatização da

- educação na América Latina, Universidad del Estado de Río de Janeiro (Río de Janeiro).
- Feldfeber, Myriam e Imen, Pablo 2001 “Las propuestas de privatización de la universidad pública en Argentina. De la crisis de sentido al sentido de la crisis”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas de Privatização da educação na América Latina, Universidad del Estado de Río de Janeiro (Río de Janeiro).
- Fraser, Nancy 1994 “Reconsiderando la esfera pública: una construcción crítica de la democracia existente” en *Entrepasados* (Buenos Aires) Año 4, N° 6.
- Fraser, Nancy 2000 “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista” en *New Left Review* (Madrid) N° 0.
- Friedman, M. y Friedman, R. 1983 (1979) *Libertad de elegir* (Madrid: Orbis/Hyspamérica).
- Gentili, Pablo (comp.) 1997 *Cultura, Política y Currículo* (Buenos Aires: Losada).
- Gentili, Pablo 1998 “A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional” em *A falsificação do consenso* (Rio de Janeiro: Vozes).
- Gentili, Pablo 2002 *La universidad en penumbras. El círculo vicioso de la precarización y la privatización del espacio público* (Río de Janeiro: UERJ).
- Giddens, Anthony 1993 *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza).
- Gimeno Sacristán, José 1997 “La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado” en *Escuela pública y sociedad neoliberal* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Gramsci, Antonio 1967 (1963) *La formación de los intelectuales* (México: Grijalbo).
- Gutman, Amy 2001 *La Educación democrática. Una teoría política de la Educación* (Barcelona: Paidós).
- Habermas, Jürgen 1990 (1962) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (Barcelona: Gili).
- Halperín Donghi, Tulio 1982 *Una nación para el desierto argentino* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Hillert, Flora 1990 “El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la educación media”, mimeo.
- Hillert, Flora 1999 *Educación, ciudadanía y democracia* (Buenos Aires: Tesis Once).
- Lechner, Norberto 1995 *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política* (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).
- Levy, Daniel 1995 *La educación superior y el Estado Latinoamericano. Desafíos privados al predominio público* (México: FLACSO/CESU/Ángel Porrúa).
- Ley Federal de Educación N° 24.195/93* (Buenos Aires).

Ley de Educación Superior N° 25.421/94 (Buenos Aires).

Marquina, M. y Trippano, S. 1999 “El nuevo espacio público y la Educación’. Autonomía escolar: ¿democratización o privatización?” en *Revista IICE* (Buenos Aires) Año 8, N° 14.

Mill, John Stuart 1993 *Sobre la libertad* (Buenos Aires: Alianza).

Ministerio de Cultura y Educación 2000 *Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior en la Argentina: Democratización Con Calidad* (Buenos Aires: MCYE).

Mollis, Marcela 1995 “En busca de respuesta a la crisis universitaria. Historia y cultura” en *Perfiles Educativos* (México) N° 69.

Mollis, Marcela 2001 “Las universidades reformadas en la Argentina: del interés público al interés privado” en *Propuesta educativa* (Buenos Aires) Año 12, N° 24.

Nun, José 1989 *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Nun, José 2000 *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

O’Donnell, Guillermo 1997 *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia* (Buenos Aires: Paidós).

Offe, Clause 1990 *Contradicciones en el Estado del Bienestar* (Madrid: Alianza).

Ortega, E. et al. 2002 *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural* (Santiago de Chile: PNUD).

Ortiz, Renato 1996 *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo* (Buenos Aires: UNQ).

Paviglianitti, Norma 1991 *Neoconservadurismo y Educación* (Buenos Aires: Coquena Grupo Editor).

Paviglianitti, N. et al. 1996 *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Polanyi, Karl 1969 *La Gran Transformación* (México: FCE).

Rosanvallon, Pierre 1995 *La nueva cuestión social* (Buenos Aires: Manantial).

Sábato, Jorge 1991 *La clase dominante en la Argentina moderna* (Buenos Aires: CISEA).

Sader, E. y Gentili, P. (comps.) 1999 *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: EUDEBA/CLACSO).

Serra, María Silvia 2001 “La transformación de la relación público-estatal en el discurso de funcionarios políticos de la cartera educativa de nivel ministerial en la Argentina, 1989-1999”. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (Rosario).

Serra, María Silvia 2003 “En el nombre del pobre” en VV. AA. *Lo que queda de la escuela* (Rosario: Laborde/Cuadernos de Pedagogía).

Southwell, Myriam 2003 “El emperador está desnudo” en VV. AA. *Lo que queda de la escuela* (Rosario: Laborde/Cuadernos de Pedagogía).

- Svampa, Maristella 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados* (Buenos Aires: Biblos).
- Tedesco, Juan Carlos 1986 "La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino 1930-1945" en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Solar).
- Terán, Oscar 2002 "Las experiencias de la crisis" en *Punto de Vista* (Buenos Aires) Año XXV, N° 73.
- Tiramonti, Guillermina 2001 *Modernización educativa de los '90* (Buenos Aires: Temas).
- Weiler, H. 1996 "Enfoques comparados de la descentralización" en Pereyra, M. et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación comparada* (Barcelona: Pomares Corredor).