

**LAS ESCUELAS SOLIDARIAS DEL MODELO NEO-NEO
Y LA FORMACIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA:
EL CASO DEL PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD**

Viviana Postay *

**Presentación: Qué es el Programa Nacional Escuela y Comunidad
y para qué estudiarlo**

El propósito de estas páginas es discutir los alcances y las limitaciones del programa nacional Escuela y Comunidad, focalizando especialmente el análisis crítico del discurso educativo de la actual reforma relacionado con la necesidad de "enseñar y aprender solidaridad¹.

La reforma educativa propone para el último curso del ciclo polimodal, el planeamiento y ejecución de un proyecto que, en las modalidades *Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales*, la legislación define como "proyecto de investigación e intervención comunitaria". Las argumentaciones que intentan legitimar la intervención comunitaria como parte constitutiva de estas modalidades recurren a las corrientes pedagógicas que rescatan la necesidad de terminar con la escisión entre cultura escolar y cultura social tan cara a la escuela tradicional.

El Programa Escuela y Comunidad del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación nace esgrimiendo una propuesta pedagógica y didáctica concreta para llevar adelante la intervención comunitaria en los ciclos de especialización en

* Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: vipirodo@arnet.com.ar.

¹ La construcción del problema de investigación que aquí trabajo nace en dos ámbitos bien diferenciados. En primer lugar, es deudor de las reflexiones profundamente críticas sobre la última reforma educativa que se discutieron en el seminario Educación y Sociedad en América Latina, dictado por el profesor Luis Rigal para la Maestría en Investigación Educativa (CEA-UNC, junio de 2000). En segundo lugar, el interés específico por el Programa Nacional Escuela y Comunidad surge a partir de mi propia práctica como docente en una escuela secundaria de la provincia, en asignaturas del Ciclo de Especialización de Ciencias Sociales. Es en este último espacio donde pude observar concretamente el cruzamiento de discursos contradictorios en relación a la implementación de la intervención comunitaria. Finalmente, quisiera agradecer muy especialmente a Rodolfo Juncos Frontera, quien, además de leer y corregir minuciosamente el escrito original, me orientó en el debate actual sobre políticas sociales, aspecto indispensable para la interpretación documental.

ciencias sociales y ciencias naturales: el aprendizaje servicio. Este programa, cuya coordinación general se encuentra a cargo de la profesora María Nieves Tapia, posee una organización que incluye cuatro áreas (*Escuelas Solidarias, Iniciativa Social, Promoción y Capacitación en Aprendizaje-Servicio y Comunicación*). La amplitud del programa es destacable, dado que cuenta con la realización de numerosas reuniones y jornadas orientadas a la discusión de las metodologías de aprendizaje-servicio, gran cantidad de material destinado a la capacitación de docentes y directivos, y con un Premio Presidencial anual "Escuelas Solidarias", encargado de reconocer el trabajo de aquellas instituciones educativas que hubieran realizado los proyectos de aprendizaje-servicio de mejor calidad².

Es menester transcribir aquí los dos objetivos que, afirma el programa en su página web presentación³:

"Difundir la práctica de la solidaridad como contenido educativo, a través de la metodología del aprendizaje- servicio [...]"

Promover redes entre las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas que generen iniciativas sociales a favor de la calidad y la equidad educativa. Se privilegiarán las iniciativas que contribuyan a la retención y al éxito escolar de los niños y adolescentes de áreas críticas y a la reinserción de niños de la calle en el sistema educativo".

El *aprendizaje servicio* es una propuesta pedagógica "que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad". En el caso argentino, esta necesidad está explícitamente vinculada a la formación para la participación comunitaria que estipula la Ley Federal de Educación, la cual prioriza la necesidad de formar "ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad [...] defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente" (artículo 6); para el caso del polimodal, "preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario" (artículo 16a).

Los discursos analizados se abocan a destacar la importancia que para la sociedad argentina en su conjunto posee esta metodología. En efecto, las "crecien-

² La evaluación de los proyectos es realizada por un jurado "de destacadas personalidades del ámbito educativo y social", En el site de internet correspondiente figuran nombres tales como Daniel Filmus, Alberto Croce y María Rosa Martini.

³ La totalidad de la documentación sobre el Programa Escuela y Comunidad ha sido extraída del sitio del Ministerio de Cultura y Educación (www.me.gov.ar), el cual cuenta con un sitio especial para este programa: www.eyc.me.gov.ar.

tes demandas de la comunidad hacia la escuela" hallarían efectiva canalización en estos proyectos, dado que la puesta en práctica del aprendizaje-servicio contribuiría a descentralizar la demanda a través de la comunicación y articulación con organizaciones comunitarias (en caso de problemas que la escuela no esté en condiciones de resolver por sí misma), y a la generación de un servicio a la comunidad con alto valor educativo. Además, el aprendizaje-servicio se presenta como una opción realmente válida para superar la tradicional escisión entre escuelas orientadas a formar intelectuales y escuelas pensadas para educar para el mercado laboral (Tapia, 1999 b).

A continuación, realizaré cuatro observaciones críticas al discurso oficial del Programa Nacional Escuela y Comunidad, destinadas a desocultar sentidos implícitos fuertemente vinculados al modelo "neo - neo" en educación⁴, finalizando con una reflexión sobre la formación de la cultura política de los adolescentes-futuros ciudadanos argentinos.

Desocultando sentidos, resignificando conceptos: Cuatro observaciones críticas al Programa Nacional Escuela y Comunidad

I. El Programa Nacional Escuela y Comunidad contribuye a la naturalización de un sentido común destinado a despolitizar las decisiones políticas y político - pedagógicas.

"Una encuesta realizada en 1997 por Gallup Argentina para el 'Foro del Sector Social' es reveladora en cuanto a la magnitud de las expectativas que la sociedad argentina deposita en ella [la escuela]. Ante la pregunta "*¿en quién confía usted para resolver los problemas sociales?*" la respuesta con mayor adhesión fue "*la escuela pública*", seguida de cerca por la Iglesia, la Universidad y las organizaciones comunitarias, y bastante lejos por las demás instituciones" (Tapia, 1999 b).

El párrafo anterior resume la principal justificación sobre la necesidad de redefinir la función de la escuela pública, y es bien demostrativo de las estrategias discursivas que el modelo neo - neo utiliza para legitimar la aparición de políticas educativas acordes a sus necesidades. Seguido de un cuadro que resume las cifras pertinentes, Tapia conceptualiza como "demandas de la población hacia la escuela", los resultados de una pregunta que, a mi entender, apuntaba a otros

⁴ Caracterizo al modelo neo-neo, siguiendo las conceptualizaciones de Giroux, como "la fusión del neoliberalismo, con su acento en la libertad económica como prerequisite para la libertad política, con un neoconservadorismo que a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad". Citado en Rigal, 1999: 154.

objetivos. Ciertamente, interrogar a las personas sobre su confianza en determinadas instituciones para resolver los problemas que diariamente aquejan a su comunidad no es lo mismo que preguntarles "cuál de las siguientes instituciones cree usted que *debería* resolver los problemas sociales". En efecto, sería muy interesante indagar por qué las personas encuestadas confían más en la escuela pública (26% le adjudica "muchísima confianza") que en el Estado Nacional (7%) o en el Congreso (5%). Un corolario se deduce del sentido que a esta información adjudica Tapia: si la "confianza" es interpretada como "demanda" de la población hacia las instituciones educativas, la menor "confianza" de los encuestados al Estado, al Congreso y a los sindicatos se traduce como menor "demanda" del pueblo hacia los mismos.

Este intencionado manejo de información estadística se presenta con pretensiones de neutralidad y objetividad, y apunta, sin dudas, a la construcción de un sentido común⁵ favorable al cambio y/o ampliación de funciones de una escuela que, desde lugar tradicional consagrado a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos socialmente legitimados, debe ahora también ocuparse de resolver problemas sociales de la comunidad en la cual está geográficamente situada.

Consecuente con estos objetivos, la documentación consultada en relación al Programa Nacional Escuela y Comunidad se esfuerza por construir como dato natural de la realidad, como hecho incontrastable, la "crisis del Estado Benefactor", frente a la cual sólo resta "adaptarse" de forma sumisa, descartándose la posibilidad de cualquier intento por modificar esta situación:

"Es necesario señalar, en la respuesta a esta pregunta, la interacción de una serie de factores: la denominada *crisis del Estado benefactor*, las hiperinflaciones y otros males económicos recientes que han afectado a los sectores de menores recursos, y que han empujado a muchas comunidades abandonadas a sí mismas a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones" (Tapia, 1999 b) .

Estos postulados se vinculan estrechamente a la construcción de una opción política, el modelo neo-neo, como la única alternativa viable en la actualidad para diseñar políticas educativas. La muerte del Estado de Bienestar aparece en estos discursos de forma naturalizada⁶. Opino que esta estrategia discursiva guar-

⁵ Utilizo la conceptualización de 'sentido común' perteneciente a C. Geertz (1994), quien lo vincula con las intrincadas interpretaciones de las inmediateces de la experiencia, interpretaciones que están construidas culturalmente y sujetas a pautas de juicio históricamente definidas. Este sistema cultural posee cinco cuasi-cualidades: naturalidad, practicidad, accesibilidad, transparencia y sistematicidad. Sobre las particularidades de este sentido común como discurso hegemónico que se constituye en pensamiento único de la etapa posmoderna de la modernidad, ver Rigal, 1999: 157.

⁶ La indudable actualidad del debate sobre las posibilidades de reconstruir el Estado de Bienes-

da íntima relación con la intencionalidad de despolitizar lo político, esto es, el propósito de que el mismo modelo aparezca dibujado con un perfil únicamente técnico - instrumental y, por lo tanto, presuntamente destinado a otorgar respuestas "objetivas" y "desideologizadas" para la organización de la vida en sociedad en general, y para las necesidades de la escuela pública en particular (Rigal, 1999). En consecuencia, el neoconservadorismo construye su propia memoria, "situándose en un punto histórico en el que debió hacerse cargo de la pesada herencia del Estado asistencial -despilfarro, retraso, sobredimensionamiento, etc.- como condición necesaria para una etapa de beneficios que se sitúa en el futuro" (Mendes y Milstein, 1997: 3)

Así quedan dados los primeros pasos para legitimar que, mediante propuestas pedagógicas semejantes a las del Programa Nacional Escuela y Comunidad, las instituciones educativas salgan al cruce de problemas sociales y suplanten el rol de garante de derechos fundamentales de los cuales el estado neo - neo busca desentenderse.

II. El Programa Nacional Escuela y Comunidad legitima el desfinanciamiento de la escuela pública amparado en una retórica que apela a la descentralización y a la autonomía.

El Programa Escuela y Comunidad se plantea como objetivo prioritario la "descentralización de las demandas", esto es, la posibilidad de que la escuela actúe inserta en "redes" comunitarias que eviten que la totalidad de las problemáticas sociales lleguen a instancias gubernamentales. Esta característica se vincula íntimamente con la presentación que Gajardo y otros autores realizan de los "logros" educativos de los '90, producto de "pactos" o acuerdos nacionales "expresados en la adopción de una visión compartida sobre la necesidad de modernizar los sistemas de enseñanza y adaptarlos a los nuevos requerimientos de la economía y la sociedad" (Gajardo, 1999: 15). En mi opinión, lejos de ilustrar el aludido consenso, estos nuevos requerimientos se vinculan a estrategias discursivas del modelo neo-neo, que presentan a los aparatos burocráticos como deficientes, y definen la necesidad de optimizar las relaciones costo - beneficio en la administración pública. Estas premisas, relacionadas directamente con la "importación" acrítica del discurso económico neoclásico al ámbito educativo (Coraggio y Torres, 1997: 34 y ss), se palpan en el Programa Nacional Escuela y Comunidad detrás de un elemento discursivo que se "toma prestado" de la tradición de pensamiento político de izquierda: la participación popular. En efecto, según

tar está presente en enorme cantidad de bibliografía especializada y en las discusiones de los principales congresos académicos sobre Estado y políticas sociales en América Latina y Europa. Ver especialmente Lo Vuolo, 1995; Rosanvallon, 1998; Esping Andersen 2001; Iazzetta, 2000 y Palme, 2000.

los documentos analizados, implementar el aprendizaje - servicio en Argentina impactaría favorablemente en la ampliación de una positiva tendencia que, según estos textos, viene observándose desde hace tiempo en nuestro país. Me refiero al incremento del protagonismo de los pobres, quienes frente a los fenómenos de exclusión se organizan para mejorar su calidad de vida, lo cual es conceptualizado como "experiencias de solidaridad". Sostengo, junto con Coraggio, que la participación, concepto polisémico, aparece aquí significado como una forma concreta de reducir los costos de prestación de servicios, y no de forma acorde a una visión crítica y democrática, para la cual hablar de participación implica considerar maneras conjuntas de gestión de lo público, "donde el poder tecnocrático y político encuentra balances en el poder de las organizaciones sociales" (Coraggio, 1999: 102).

La documentación consultada inscribe a los proyectos de aprendizaje - servicio en una corriente de "incremento de la participación popular" que incluye también el auge de las O.N.G. como pilares fundamentales que hablarían favorablemente de la "irrenunciable" tendencia hacia la descentralización y la autonomía:

"También influye en la relación de las escuelas con la comunidad la tendencia mundial a la *expansión de las organizaciones comunitarias* (también llamadas 'no gubernamentales', del 'tercer sector' o de la sociedad civil). Estas redes organizacionales comunitarias tienen muchas veces como punto de referencia a la escuela, o trabajan en campos problemáticos afines" (Tapia, 1999 b).

La escuela, devenida institución que emula el funcionamiento de la ONG, se encargaría, por medio de los proyectos de aprendizaje y servicio adecuadamente insertos en el curriculum escolar, de realizar ayudas a la comunidad a partir de la detección de las "necesidades sentidas". Claro que, tal como puntualiza Coraggio, la función atribuida a los organismos no gubernamentales dista mucho de la concepción democrática de "agentes históricos del campo popular, que florecieron sobre todo bajo las dictaduras militares, con una fuerte vocación por servir de manera altruista a los intereses de los sectores pobres, la defensa de los derechos humanos, la sustentabilidad del planeta, etc.". En su lugar, aparece una significación de ONG en tanto "representantes de la 'sociedad civil' local o global. Formas autónomas de organización y administración de recursos, utilizadas para tercerizar los programas sociales por su bajo costo, flexibilidad y pequeño tamaño, concedores y dispuestos a trabajar en los ghettos de pobres" (Coraggio, 1999: 103).

El uso y abuso del concepto de "autonomía" aparece aquí significado desde los sentidos más apegados a las necesidades del modelo neo - neo de ajustar y achicar los gastos del Estado Nacional. En efecto, es de destacar cómo las retóri-

cas de la descentralización y la autonomía han impactado de forma desfavorable al relacionarse directamente con el desfinanciamiento de la educación pública. En este sentido, el Programa Nacional Escuela y Comunidad no plantea críticas a esta inclinación. Muy por el contrario, sus principales defensores se ocupan de enfatizar que el financiamiento de los proyectos de aprendizaje - servicio quedarían a cargo, fundamentalmente, de las propias instituciones educativas que los emprendan, las cuales conseguirían los fondos pertinentes utilizando porcentajes de la cuota, aportes de la Unión de Padres o la Cooperadora, dinero obtenido por medio del trabajo de los estudiantes o mediante la puesta en marcha de "otros recursos" (Tapia 1999a), tales como el "padrinazgo" de instituciones sociales de relevancia. Es interesante reproducir aquí la respuesta que José Octavio Bordón, en calidad de Director de Cultura y Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, diera a un docente preocupado por el financiamiento de la intervención comunitaria:

"Hemos acordado que va a haber recursos especiales para el desarrollo de proyectos institucionales [...] Pero también estoy convencido de que los cambios estratégicos se dan cuando van acompañados de cambios administrativos. Porque si el proyecto institucional que no va acompañado de un cambio administrativo que fortalezca la capacidad creativa de la escuela, esos proyectos institucionales sirven para esa comunidad circunstancial, pero no pasan a ser cultura o formar parte del 'código genético' de la escuela⁷".

Apelar a esta "escuela creativa" que hace "buen uso" de la autonomía que el gobierno central supo concederle, deja casi fuera de lugar las demandas en torno al financiamiento. Lo cual contradice, paradójicamente, los dichos de uno de los especialistas extranjeros citados como referente de indiscutible autoridad para la propuesta pedagógica del aprendizaje - servicio. Ciertamente, Andrew Furco (especialista perteneciente a la University of California at Berkeley) se ocupa de destacar la necesidad de contar con decisiones políticas cristalizadas en legislación específica que garantice fondos disponibles para las escuelas que trabajen en estos proyectos:

"El primer punto que quisiera señalar se refiere a la importancia de tener una apoyatura legislativa para el aprendizaje - servicio en las escuelas. En 1990, el gobierno de los Estados Unidos aprobó la ley del Fondo para el Servicio Nacional y Comunitario (*National and Community Service Trust Act*), una iniciativa federal que proporciona dinero a las escuelas de

⁷ Palabras de Bordón en el debate donde se discute la ponencia de Tedesco (Tedesco, 2000).

todo el país para que desarrollen programas de aprendizaje servicio. Creo que esta legislación nacional ha tenido un muy significativo impacto positivo en el impactante crecimiento de actividades de aprendizaje - servicio en el sistema educativo elemental, secundario y universitario de nuestro país" (Furco, 1999).

Vemos entonces cómo significantes muy apreciados para las corrientes progresistas en materia de educación en particular, y de políticas sociales en general son resignificadas desde las necesidades del modelo neo - neo, pasando a constituirse como términos unívocos en el sentido común de la población. "Autonomía" y "descentralización" se convierten en dos elementos clave del discurso oficial que movilizan significados vinculados a formas de gestión en las que los carecientes se hacen crecientemente responsables por la administración de la distribución de recursos que inicialmente les han sido asignados, muy lejos de las conceptualizaciones democráticas que involucran, entre otros elementos, desarrollo de la capacidad de diagnóstico y comprensión de la propia situación, capacidad de generar proyectos alternativos a las definiciones oficiales, redistribución del poder concentrado y generación de nuevos poderes desde la base de la sociedad, etc. (Coraggio, 1999: 102-103).

III. El Programa Nacional Escuela y Comunidad es parte de las políticas sociales signadas por el asistencialismo y la naturalización de la pobreza estructural

El programa Escuela y Comunidad intenta legitimar el accionar público basado en políticas focalizadas como única opción posible para el mundo contemporáneo:

"En este nuevo capitalismo, empieza a producirse un fenómeno nuevo y muy grave, desde el punto de vista social, que es el fenómeno de la exclusión [...] En la justicia social de hoy en día tenemos que saber a quién le estamos aplicando la medida [...] Hacer justicia hoy, es darle más a los que tienen menos, no lo mismo a todos [...] Entonces no podemos trabajar abajo con programas masivos, burocráticos, iguales para todos, y dejar las estrategias de educación personalizada, diferenciada, para los que están arriba. Esta necesidad de actuar focalizadamente, con personalización, esta es también hoy una necesidad de las políticas de justicia social [...]" (Tedesco, 2000).

Según la documentación analizada, la intervención comunitaria que los alumnos realizan se fundamenta en la supuesta necesidad de políticas focalizadas,

"personalizadas". La estrategia discursiva utilizada implica desestimar la implementación políticas sociales integradas al calificar estos intentos de "burocráticos" y "desinteresados por la persona concreta". La escuela pasa a ser fundamental legitimadora de una "política estatal con metas sociales fijas que deben lograrse al menor costo posible" (Coraggio, 1999:103). Esta escuela cómplice cristaliza la naturalización y la obviedad de la pobreza estructural como dato de la realidad inmodificable.

Es interesante observar cómo Tedesco responde a las antinomias que el discurso plantea en relación a "educar para la competitividad" y "educar para la solidaridad":

"Hoy en día las experiencias que trabajan sobre la solidaridad están en el centro de lo que es la política educativa [...]"

"Porque es cierto que, para tener recursos que permitan que la ciudadanía y la equidad social sean una realidad, hay que ser competitivos económicamente. [...] No hay contradicción entre ser competitivo económicamente y ser solidario en términos de relaciones sociales [...] La competencia no es a escala individual, sino que es en equipo. Ser solidarios en conjunto, tener un país unido, nos va a permitir ser competitivos económicamente en términos macro sociales. Podemos trabajar con las dos dimensiones con esta idea y no tener que optar por una o por otra [...]" (Tedesco, 2000)

A pesar de los denodados intentos por justificar semejante contradicción, opino que los programas educativos como el que aquí analizo contribuyen a legitimar una terrible escisión en dos ciudadanías: una ciudadanía asistida y tutelada (Cardarelli y Rosenfeld, 2000), y una ciudadanía competitiva. Es destacable que un importante número de escuelas que recibieron menciones según lo estipula el Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2000 "intervinieron" (siguiendo las premisas del aprendizaje-servicio) en escuelas marginales. En este sentido, vemos que el asistencialismo disfrazado de "personalización focalizada" legitima la división entre escuelas asistidas y escuelas competitivas, escuelas que pueden competir por la demanda y otras que sólo les resta esperar que algún agente social las ayude a organizarse para administrar más eficazmente los escasos recursos que la caridad oficial pudiera destinarles. De manera por demás peligrosa aparece la "trampa de la pobreza" que estipula que, para recibir los beneficios del asistencialismo, es necesario seguir siendo pobre, lo cual favorece, sin dudas, el clientelismo político y el control social como sentidos subyacentes a las políticas sociales focalizadas (Lo Vuolo y otros, 1999: 174).

IV. El Programa Nacional Escuela y Comunidad contribuye a la cristalización de un modelo de docente experto técnico - ejecutor de una educación que responde a diseños que le son ajenos.

En el discurso oficial de la reforma educativa, el docente se convierte en un protagonista indiscutido, de cuyo correcto y eficaz desempeño se desprende la exitosa implementación de las transformaciones. Coherente con estas orientaciones, el Programa Nacional Escuela y Comunidad postula la necesidad de que el profesor tome consciencia de la importancia de su función para lograr los objetivos de los proyectos de aprendizaje - servicio:

"[...] Creo que el verdadero éxito a largo plazo también reside en el compromiso de los docentes y directivos [...] La calidad de las experiencias de aprendizaje - servicio de los estudiantes están correlacionadas con la cantidad de apoyo al aprendizaje - servicio que exhiben sus docentes y las autoridades escolares [...]"

La persona clave para facilitar la implementación de estos componentes es el docente. El docente debe comprender la diferencia entre servicio comunitario y aprendizaje - servicio, y debe saber cómo integrar las experiencias de servicio a la comunidad en su currícula. El docente debe saber la mejor manera de preparar a los estudiantes para sus actividades comunitarias, y guiarlos a través de actividades de reflexión [...]" (Furco, 1999).

Así, observamos cómo este docente es destinatario de una "autoformación" (Roche Olivar, 1999) que se vincula a la adecuada aprehensión de los contenidos transmitidos en los diversos materiales y reuniones gestadas desde la Red Nacional de Formadores en Aprendizaje - Servicio. Conceptualizado como "agente de transformación prosocial" (Roche Olivar, 1999), este docente ideal es producido como un personaje más que representativo del universo de agentes sociales que el modelo neo - neo necesita en tanto delegados altruistas del Programa social que se considere, destinados a convertirse en héroes del asistencialismo y la administración de la caridad.

"Así pues el docente se constituye como, al inicio, agente de sensibilización, de promoción, y después y a lo largo de la experiencia, como agente motivador, impulsor, respecto a un proyecto de servicio - aprendizaje en su doble vertiente: escuela y comunidad" (Roche Olivar, 1999).

El docente pauperizado del modelo neo - neo, de forma análoga a las "madres cuidadoras", los "animadores comunitarios" o las "promotoras de salud" se convierten en uno de esos "pobres especiales" a los cuales el discurso oficial reserva

el rol de coadyuvar a la construcción de un "territorio de pobreza solidaria", evitando la "caída en la marginalidad" a través de la capacitación en las "nuevas habilidades" que el sistema requiere (Cardarelli y Rosenfeld, 2000).

Vemos entonces cómo el modelo docente vehiculizado por el Programa Nacional Escuela y Comunidad reduce su rol al de técnico ejecutor de políticas diseñadas por los especialistas, sin espacio para el disenso ni para la reflexión crítica y productiva. La retórica del protagonismo se reduce a resignificar un concepto clave de la educación de forma restrictiva, despolitizando la enseñanza al perseguir un modelo de profesor que acepte las metas del sistema y reduzca sus preocupaciones al dominio de las técnicas para alcanzar eficazmente los resultados previstos (Contreras, 1997: 146). Nada más lejos del legado freiriano que involucraba al profesor en tanto intelectual crítico y creativo (Rigal, 1997:61).

Reflexiones finales: Sobre la cultura política que ayuda a construir el Programa Nacional Escuela y Comunidad

¿Qué formas de cultura política⁸ está contribuyendo a construir el Programa Escuela y Comunidad? Creo que la difusión de este modelo de "educación para la solidaridad" coadyuva a construir representaciones y prácticas políticas escasamente vinculadas a un sentido común democrático, fundamentalmente porque actúa en desmedro de la constitución de una *cultura del discurso crítico* (Brunner, 1985:7). En efecto, si significamos a la democracia desde una forma que excede el estricto cumplimiento del acto eleccionario, debe considerarse como parte esencial de este concepto el fomento y construcción de espacios para el disenso y la discusión de los proyectos políticos hegemónicos. Es de suponer que, dentro de estas instancias de producción dialógica colectiva y negociación cultural (Rigal, 1999) en tanto cimiento para una cultura política democrática, debe ser la escuela un espacio privilegiado de formación de una ciudadanía crítica, capaz de pensar el cambio y la transformación social desde lugares diferentes a los discursos dominantes e introducir al sujeto en "el conocimiento no trivial que se requiere para participar reflexivamente en el universo de símbolos a través del cual se constituyen y resuelven los conflictos en el espacio de la sociedad y se actúa sobre ellos" (Brunner, 1985:9)

El Programa Escuela y Comunidad, al preparar ciudadanos pasivos que no se cuestionan el modelo neo-neo sino que solamente son formados para evitar desbordes sociales a través del tratamiento focalizado de situaciones de riesgo, se erige en baluarte indiscutido de un sentido común "despolitizado" donde el di-

⁸ Entiendo cultura política como un concepto totalizador que incluye a las prácticas y representaciones vinculadas con el poder y la autoridad.

sensu forma parte de lo no pensable. Portador de una retórica que apela a conceptos novedosos como la "prosocialidad" (Roche Olivar, 1999) y la "resiliencia" (Tapia, 2001), a la vez que busca legitimaciones en autoridades tradicionalmente indiscutibles como los Evangelios⁹, el discurso que explícitamente recurre a la solidaridad cristaliza en un curriculum oculto justificante de un modelo social y económico opresor y excluyente. La utilización de significantes clave para las corrientes más progresistas en educación y en política social vaciados de su significado original contribuye a crear esta ilusión de transformación educativa para la democracia. Sin embargo, las intenciones no confesadas de control social a través del "ajuste a la autoridad" (Apple, 1986) de los sujetos de la educación, se plasma en la formación de los futuros aceptadores acríticos de modelos económicos, políticos, sociales y culturales impuestos "desde arriba" y jamás discutidos "por los de abajo".

Documentación consultada

- Furco A. (1999), *El rol del docente en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje - servicio*. Desgrabación de la video conferencia realizada en el III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad, organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, agosto.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1996), *Documentos para la concertación*. Serie A, N° 10. La Educación polimodal. Aportes para un acuerdo marco. Noviembre.
- Palabras del presidente de la Nación Fernando De la Rúa en el acto de lanzamiento de los premios "Escuelas solidarias"* (2000), Buenos Aires, 11 de mayo.
- Roche Olivar R. (1999), *El rol del docente en el desarrollo de actitudes pro-sociales, a través de proyectos de aprendizaje - servicio*. Desgrabación de la video conferencia realizada en el III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad, cit.
- Tapia M. N. (1999 a), *Aprendizaje, solidaridad y transformación educativa*. Ponencia en forma de diapositivas presentada al III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad, organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, agosto.
- Tapia M.N. (2001), *La solidaridad como pedagogía: el aporte del aprendizaje - servicio al PEI*. Ponencia en forma de diapositivas presentada a las Jornadas de Capacitación en Aprendizaje Servicio organizadas por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, La Plata, marzo.
- Tapia M.N. (1999 b), *Participación comunitaria y aprendizaje - servicio*. Ponencia presentada al III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad, organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, agosto.

⁹"En realidad es un mandato evangélico. La solidaridad está en el Evangelio, en el 'amaos unos a otros', en ayudar al que lo necesita y educar a partir de la solidaridad es poner en la educación, como acento, el amor, que es la base de la educación [...]. (Palabras del presidente de la Nación Fernando de la Rúa..., cit).

Tedesco Juan Carlos (2000), *Educación en la solidaridad como política educativa*. Ponencia presentada en el IV Seminario Internacional Escuela y Comunidad, Buenos Aires, agosto.

Diversas páginas que presentan y explican los contenidos y objetivos del Programa Nacional Escuela y Comunidad, sitio www.eyc.me.gov.ar.

Bibliografía citada

Apple M. (1986), *Ideología y curriculum*, Akal universitaria, Madrid.

Brunner Jerome. (1985), *La educación y el futuro de la democracia*. Documento de trabajo N° 73, FLACSO, Santiago.

Cardarelli G. y Rosenfeld M. (2000), "Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales". En Duschatzky S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.

Contreras J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.

Coraggio José Luis y Torres Rosa María. (1997), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Coraggio José Luis (1999), "¿Es posible pensar alternativas a la política social neoliberal?". En: *Nueva Sociedad*. N° 164, Caracas, noviembre-diciembre.

Esping Andersen G. (2001), "¿Burocratas o arquitectos? La reconstrucción del Estado de Bienestar en Europa". En BECK U., LE GRAND J. y otros, *Presente y futuro del Estado de Bienestar: el debate europeo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Gajardo M. (1999), *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*, Documento Preal N° 15, Santiago de Chile.

Geertz C. (1994), *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona.

Iazetta O. (2000), *La reconstrucción del Estado. Una mirada desde la democracia*. En *Socialis. Revista latinoamericana de política social*, N° 2, Mayo. Publicación de la UBA, UNR y FLACSO.

Lo Vuolo R. (comp.) (1995), *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Lo Vuolo R., Barbeito A. y otros (1999), *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Miño y Dávila, Madrid.

Mendes H. y Milstein D. (1997), "La nueva escuela: modernidad hacia atrás". En: *Crítica Educativa*, N° 4, Buenos Aires.

Palme J. (2000), *La modernización de la protección social en Europa*. En *Socialis...*, cit.

Rigal L. (1999), "La escuela crítico - democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En IMBERNÓN F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graó, Barcelona.

Rigal L. (1997), "Escuela, ciudadanía y postmodernidad progresista". En: *Crítica Educativa*, N° 3, Buenos Aires.

Rosanvallón P. (1998), *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*, Manantial, Buenos Aires.