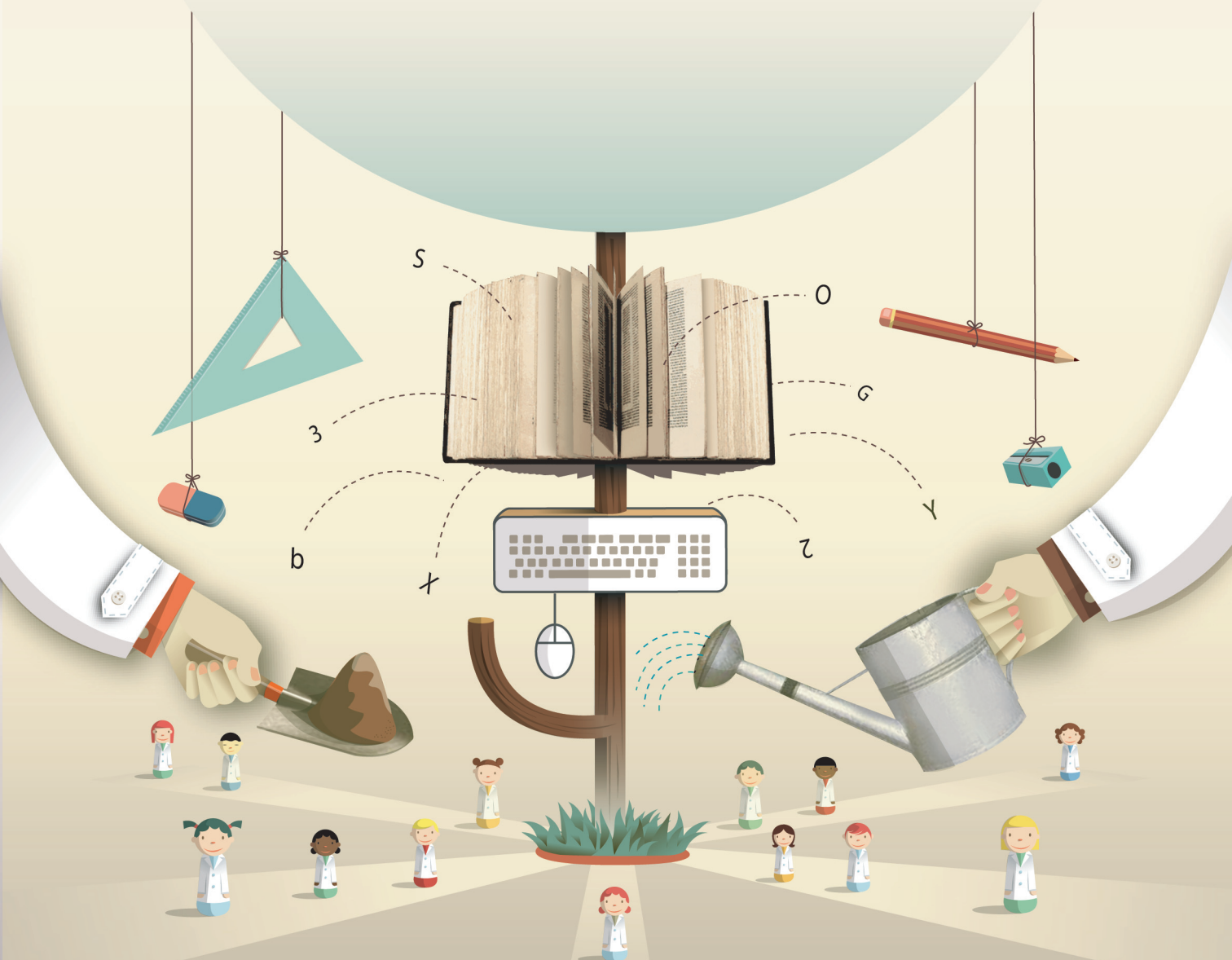


Resetear la sociedad

IDEAS DE LOS JÓVENES SOBRE LA CORRUPCIÓN



Embajada Británica



Argentina



oficina
anticorrupción
República Argentina

Gamallo, Gustavo
<i>Resetear la sociedad. Ideas de los jóvenes sobre la corrupción</i>
Coordinado por Néstor Baragli. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
Oficina Anticorrupción: Embajada Británica, PNUD, 2007.
136 p. ; 28x20 cm.
ISBN 978-987-1407-03-3
1. Educación en Valores. I. Baragli, Néstor, coord. II. Título
CDD 370.114

© Oficina Anticorrupción 2007

I.S.B.N 978-987-1407-03-3

Primera edición: 1000 ejemplares

Ilustración de cubierta: Cristián Turdera

Diseño y armado: Rosario Salinas

Impreso en Contartese Gráfica S.R.L.

Av. Vieytes 1709, C1275 AGS Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Esta investigación y su publicación se han desarrollado en el marco del **Proyecto ARG/05/013, "Fortalecimiento institucional de la Oficina Anticorrupción" –Componente C: "Formación Ética para Prevenir la Corrupción"**– y han sido posibles gracias al apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Embajada Británica en Buenos Aires (Global Opportunities Fund).

La información contenida en este libro no refleja necesariamente las opiniones y puntos de vista de las instituciones auspiciantes. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del PNUD.

Breve nota expositiva: Los responsables del estudio adhieren a la política de no discriminación de género y son conscientes de que el uso del lenguaje no neutral desde esa perspectiva constituye un sesgo sexista. No obstante, para aligerar el texto se utilizó una redacción convencional, con la convicción de que ello facilita su lectura sin alterar el espíritu del principio recién expuesto.

Resetear la Sociedad

Ideas de los jóvenes sobre la corrupción

Presidente de la Nación

Dr. Néstor C. Kirchner

Ministro de Justicia y Derechos Humanos de la Nación

Dr. Alberto J. B. Iribarne

Fiscal de Control Administrativo

Oficina Anticorrupción

Dr. Abel M. Fleitas Ortiz de Rozas

Director de Planificación de Políticas de Transparencia

Oficina Anticorrupción

Dr. Nicolás R. S. Raigorodsky

Director de Investigaciones

Oficina Anticorrupción

Dr. Martín A. Montero

Resetear la sociedad

IDEAS DE LOS JÓVENES SOBRE LA CORRUPCIÓN



Embajada Británica



Argentina



oficina
anticorrupción
República Argentina

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) PROYECTO ARG/05/013

Fortalecimiento institucional de la Oficina Anticorrupción

Director Nacional del Proyecto	Dr. Abel M. Fleitas Ortiz de Rozas Fiscal de Control Administrativo Oficina Anticorrupción
Coordinador del Proyecto	Dr. Nicolás R. S. Raigorodsky Director de Planificación de Políticas de Transparencia Oficina Anticorrupción

COMPONENTE C: “Formación Ética para Prevenir la Corrupción”

Coordinador	Dr. Néstor Baragli Coordinador de Políticas Anticorrupción Oficina Anticorrupción
Asistencia de Coordinación	Dra. Laura Geler Analista Principal Oficina Anticorrupción

Resetear la Sociedad. Ideas de los jóvenes sobre la corrupción

Autor	Mg. Gustavo Gamallo
Dirección de la Investigación	Mg. Gustavo Gamallo
Asistencia de Investigación	Lic. Marina López
Equipo de Investigación	Lic. Karina Kalpschtrej Lic. Cecilia Zapata Eric F. Winer
Edición de la Publicación	Mg. Gustavo Gamallo Dr. Néstor Baragli Lic. Cecilia Zapata
Asistencia General	Cdora. Sara Raffoul

Índice

Prólogo 9

Acerca del proyecto “Formación Ética para prevenir la Corrupción” 11

Presentación general del estudio 15

1. El fenómeno de la corrupción 19

1.1. ¿Qué es la corrupción? 19

1.2. La percepción del fenómeno de la corrupción en Argentina 21

1.3. Razones de la corrupción: el desapego a la ley 25

1.4. Educación para prevenir la corrupción 31

1.5. A modo de síntesis 35

2. El sistema educativo y la formación ética y ciudadana 37

2.1. Ley Federal de Educación 37

2.2. El Capítulo de Formación Ética y Ciudadana 39

2.3. A modo de síntesis 42

3. La escuela en una sociedad transgresora 43

3.1. Clima institucional escolar 44

3.2. Algunas experiencias relevantes 50

3.3. Formación docente 52

3.4. A modo de síntesis 54

4. La perspectiva de los estudiantes sobre la ley y la corrupción 55

4.1. Los jóvenes y la ciudadanía 55

4.2. La satisfacción de la necesidad y la corrupción: el dilema de Rubén 66

4.3. La escuela 76

4.4. A modo de conclusiones 80

5. Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires: ciudadanía, ley y corrupción 83

5.1. Conocimiento y respeto de los derechos de los ciudadanos 83

5.2. Respeto y transgresiones a la ley 88

5.3. Convivencia y valores sociales 94

5.4. Percepciones sobre la corrupción 98

5.5. A modo de síntesis 104

6. Conclusiones y recomendaciones 107

7. Fuentes de información 109

7.1. Entrevistas 109

7.2. Bibliografía citada 110

7.3. Documentos Oficiales 112

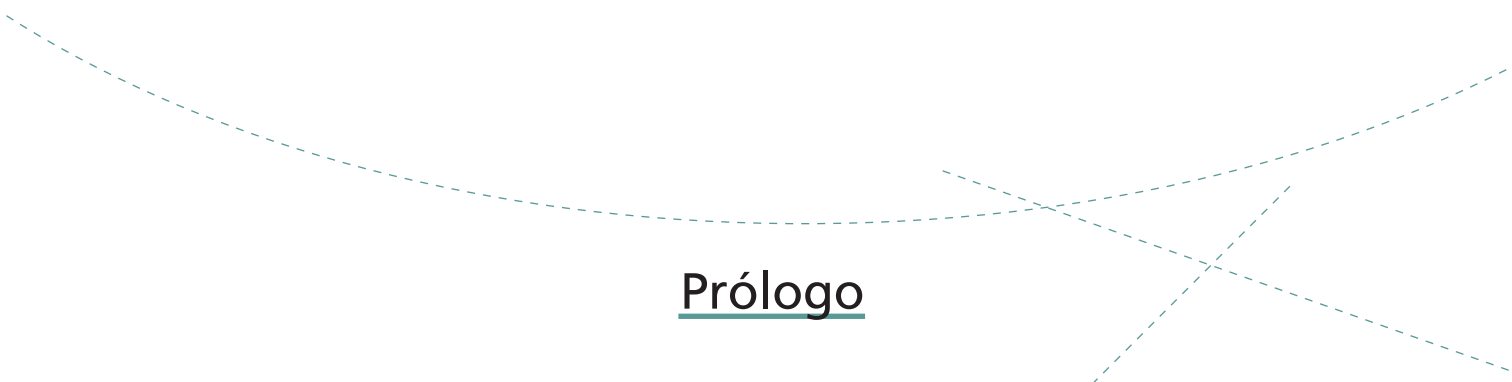
8. Anexos 113

Anexo 1 115

Anexo 2 117

Anexo 3 123

Anexo 4 125



Prólogo

Formación Ética para prevenir la Corrupción

La mención de la “formación ética” despierta, de por sí, dudas e interrogantes. ¿Es posible “enseñar” la ética? La pregunta nos previene frente a la moral convertida en un tema más de un programa, rebosante de palabras y vacía de vida.

Y, sin embargo, todo sistema educativo (y todo sistema social) implica inevitablemente valores, a veces explícitos y otras implícitos.

La ética, individual y social, encuentra su contracara en la corrupción, sobre todo cuando consiste, por encima de la transgresión circunstancial de la ley, castigada penalmente, en una forma de vida de algún modo asumida o aceptada.

Es un dato cierto que el problema argentino se asienta no sólo en la corrupción de un sector de dirigentes del mundo político, económico, sindical, deportivo, etc., sino también en una cultura social subyacente de aceptación de prácticas al margen de la ley.

Esto genera en algunos ámbitos lo que podríamos llamar una “cultura de la corrupción”, es decir, un conjunto de reglas no escritas, acerca de cómo manejarse frente a ciertas relaciones o negocios, que provocan que quien actúa honestamente pueda aparecer como un infractor, o merecer el repudio de sus colegas y verse marginado.

Una política eficaz contra la corrupción comprende diversos planos, de los cuales el que más suele llamar la atención pública es el de las investigaciones, denuncias y sanciones penales.

La educación en valores tiene menos “prensa” y sin embargo, es el más profundo y perdurable de los medios para la prevención de la corrupción. Y también el más difícil, complejo y vasto. El sistema educativo organizado aporta sólo una parte de la formación en valores de los ciudadanos, también sometidos a la influencia de otros múltiples factores.

Para la Oficina Anticorrupción, adentrarse en esa zona con un programa piloto como el presente, al que desde ya agradecemos se hayan sumado la Embajada Británica y el PNUD, representa una gran responsabilidad.

Intentamos, a partir del reconocimiento de cómo se vive la educación en valores entre docentes y estudiantes, un acercamiento para experimentar algunas vías que puedan profundizarse y extenderse, apuntando a una mayor y mejor toma de conciencia sobre el respeto a la ley, a la sociedad, y a los derechos de los demás.

Como decía Emmanuel Mounier, la cultura no es acumulación y repetición, sino trascendencia y superación, una transformación de posibilidades por un acrecentamiento de los llamados interiores. Esto implica apertura, reflexión crítica, capacidad de renovación. Que es el desafío de este programa, finalmente centrado no tanto en reunir información como en movilizar conciencias.

Abel Fleitas Ortiz de Rozas

Fiscal de Control Administrativo
Oficina Anticorrupción

Acerca del proyecto “Formación Ética para prevenir la Corrupción”

La auspiciosa publicación de este trabajo constituye un novedoso acercamiento institucional de la Oficina Anticorrupción a los temas de ética y transparencia, y establece a la vez un hito fundamental dentro de un plan de trabajo de largo plazo en el ámbito de la educación. Con este libro, la OA comienza a cumplir con el anhelo de trabajar junto con los protagonistas del sistema educativo: los alumnos y sus docentes y padres.

El objeto de esta publicación es presentar algunas ideas para profundizar el debate sobre uno de los temas centrales del ámbito pedagógico: los valores ciudadanos y la ética pública.

En este sentido, estamos convencidos de que una sociedad que desea consolidar la confianza en las instituciones y crecer en el marco del imperio de la ley, debe ocuparse en analizar y debatir en libertad todas las cuestiones que atañen a los valores personales y sociales, tanto con el objeto de fortalecer las virtudes, como asimismo de combatir las prácticas que, parafraseando el preámbulo de la Convención Interamericana contra la Corrupción, socavan la legitimidad de las instituciones públicas y atentan contra la sociedad, el orden moral y la justicia, así como contra el desarrollo integral de los pueblos.

En países con antecedentes de dificultades socioeconómicas y debilidad institucional, resulta prioritario recrear la confianza ciudadana y el respeto de las normas, tanto jurídicas como de convivencia. Como destaca el PNUD en su informe *La Democracia en América Latina* (2004): “La persistencia y la extensión de la corrupción en el ejercicio de la función pública encuentran un terreno fértil cuando los ciudadanos se resignan a ella o contribuyen a practicarla. Un fuerte rechazo ciudadano a las prácticas corruptas

es una valiosa herramienta de fiscalización y favorece el funcionamiento de mecanismos eficaces de prevención, control y sanción”.

Por estos motivos, y en cumplimiento de las competencias de la OA en materia de propuesta e implementación de políticas públicas de transparencia, se ha desarrollado el Proyecto de Fortalecimiento Institucional de la Oficina Anticorrupción, uno de cuyos componentes es el denominado “Formación Ética para Prevenir la Corrupción”, que tiene como objetivos generales crear y promover conciencia social acerca de la importancia del respeto por el estado de derecho; fortalecer la educación en valores con el fin de prevenir hechos de corrupción en todos los niveles de la vida social; divulgar entre los jóvenes temas referidos a la ética pública y promover su debate, tanto en el ámbito educativo como familiar, y capacitar a los docentes para lograr la continuidad en el cumplimiento de los objetivos antes señalados.

El primer paso ha sido la elaboración de este completo diagnóstico cuali-cuantitativo. Para su concreción fue necesario el esfuerzo conjunto de valiosos profesionales, encabezados por el sociólogo Gustavo Gamallo –autor de este informe–, quienes han desempeñado una impecable labor.

Asimismo, resultó imprescindible la colaboración brindada tanto por las autoridades educativas nacionales y provinciales como por los directivos y docentes de establecimientos educativos públicos y privados. Un aporte fundamental a destacar fue el de los jóvenes alumnos, quienes con excelente predisposición dieron contenido a este diagnóstico acercando sus valores, sus certezas y sus dudas. Mucho tenemos para aprender los adultos de las nuevas generaciones. Este documento es un registro de ello.

A partir de ahora, con el informe ya en manos de la sociedad, tendrá lugar la segunda etapa del proyecto, tendiente a divulgar y debatir este material con el fin de instalar el tema en la agenda pública y elaborar estrategias y materiales pedagógicos orientados a la educación en valores.

Un educador argentino relató en una oportunidad una anécdota que bien podría sintetizar el espíritu de este proyecto. En un colegio de chicos provenientes de barrios con dificultades económicas, una profesora de educación física notó que, para jugar, los chicos integraban siempre los mismos equipos. Cuando preguntó por qué se daba esta situación, le manifestaron que respondía a las diferentes “jerarquías” dentro del barrio basadas, al parecer, en los materiales y la calidad con que estaban construidas sus viviendas. Cuando la

profesora les propuso “mezclarse” y armar nuevos equipos, uno de los chicos le dijo:

–“Sí, usted nos propone esto, pero afuera no es igual”

La docente, que bien podría haber aceptado este hecho como incontrovertible y bajado los brazos, sin embargo le respondió:

–“¿Y a vos te parece justo que esto sea así?”

Ante la lógica negativa del joven, la maestra concluyó la conversación con una lección:

–“¿Y no te parece que la escuela es un buen lugar para comenzar a cambiar esto?”*

Lo que pretende el relato de esta pequeña historia es fortalecer la idea de que no existen imposibles y de que todos, cada uno desde su lugar –y qué mejor lugar que la escuela–, puede hacer un aporte para cambiar pautas sociales o culturales disvaliosas y alcanzar objetivos comunes.

Agradecemos una vez más a todos aquellos que trabajaron en este proyecto, a las personas que desinteresadamente colaboraron con sus opiniones y, muy especialmente, al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– y a la Embajada Británica en Buenos Aires por la confianza y el invalorable apoyo brindados.

Confiamos en que este informe sea un insumo de alto valor para todos los actores del proceso educativo, entendiendo a la educación como la base desde la cual se proyecta el futuro de un país.

Nicolás R. S. Raigorodsky

Director de Planificación
de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción

Néstor Baragli

Coordinador
de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción

* Relato de Isabelino Siede en el Seminario *Socius: Ciudadanía y Educación Cívica*, organizado por el British Council en Bogotá, Colombia, los días 25 y 26 de noviembre de 2004.

Presentación general del estudio

La Oficina Anticorrupción (OA) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación recibió apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹ y de la Embajada Británica en Buenos Aires² para fortalecer las políticas preventivas de combate a la corrupción, a través de tres componentes: 1) Mapa de Condiciones de Transparencia y Accesibilidad de las Contrataciones Públicas; 2) Capacitación a Distancia; y 3) Formación Ética para Prevenir la Corrupción.

Entre los objetivos centrales del componente: “Formación Ética para Prevenir la Corrupción” se destaca la realización de un diagnóstico cuali-cuantitativo acerca de las ideas que tienen los estudiantes secundarios de nuestro país sobre el fenómeno de la corrupción. Sobre esa base se diseñó una investigación, cuya metodología y principales resultados se presentan a continuación.

La tarea de poner en marcha una política preventiva frente a la corrupción basada en el fortalecimiento de la educación en valores de los jóvenes, debe partir necesariamente de la producción de un diagnóstico respecto de tres aspectos centrales: i) cuál es la situación del contexto en relación al fenómeno; ii) cuál es el estado de situación de la escuela en relación a ese contexto; iii) cuáles son las ideas, representaciones y percepciones de los principales actores (opinión pública en general, funcionarios públicos, educadores, investigadores y, principalmente, los estudiantes) sobre la cuestión.

Sobre esta definición se diseñó un estudio capaz de entregarnos evidencia sobre los siguientes interrogantes:

1. La percepción del fenómeno de la corrupción en la sociedad argentina;
2. La presentación de algunas hipótesis explicativas respecto de la tolerancia social a dicho fenómeno;

¹ Proyecto PNUD ARG/05/13 “Fortalecimiento Institucional de la Oficina Anticorrupción”.

² A través de los “Fondos GOF” (Global Opportunities Fund).

-
3. La forma en la cual la educación argentina aborda desde el punto de vista normativo el tema de la formación ética y ciudadana, como un componente para la prevención de la corrupción;
 4. El lugar de la escuela en el proceso de transmisión de valores asociados a la formación ética y ciudadana;
 5. Las percepciones y representaciones de los actores sobre el problema de la ciudadanía, la ley y la corrupción y su relación con la escuela.

Para ello, se realizaron una serie de operaciones de investigación. En primer lugar, se utilizaron fuentes secundarias con el objetivo de contar con los siguientes elementos de análisis:

1. Revisión bibliográfica orientada a recoger los hallazgos de investigaciones recientes sobre la transgresión a la ley en Argentina, con énfasis en el grupo de jóvenes, y sobre el lugar de la escuela en la transmisión de principios normativos.
2. Colección de estudios nacionales e internacionales de opinión pública sobre la percepción del fenómeno de la corrupción y de la transgresión a la ley en Argentina.
3. Análisis de documentos oficiales respecto de la normativa educativa en el área de formación ética y ciudadana del nivel medio.

Respecto de las fuentes primarias, se realizaron cuatro diseños metodológicos *ad hoc* para el presente estudio:

1. Estudio cuantitativo de opinión pública a población general residente en el Área Metropolitana sobre la percepción del fenómeno de la corrupción en Argentina. Dicho estudio fue diseñado por nuestro equipo, administrado por la empresa OPSM y cedido gentilmente para esta investigación.
2. Entrevistas en profundidad a investigadores, funcionarios del área educativa, profesores del nivel medio, directores de establecimientos de formación docente y autores de textos escolares respecto de la percepción del problema de la formación ética y ciudadana en la escuela.
3. Estudio cualitativo, mediante la técnica de grupos de reflexión, a estudiantes de los dos últimos años del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires sobre predisposiciones, valoraciones, representaciones y orientaciones prácticas de los jóvenes estudiantes respecto del problema de la ciudadanía, la ley y la corrupción.

-
4. Estudio cuantitativo a estudiantes de los tres últimos años del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires sobre percepciones del fenómeno de la ciudadanía, la ley y la corrupción.

Sobre este conjunto de piezas de investigación se elaboró el informe que se presenta a continuación.

La coordinación institucional del estudio estuvo a cargo de Néstor Baragli, Coordinador de Políticas Anticorrupción de la OA.

El equipo de investigación fue conformado *ad hoc*. Estuvo dirigido por Gustavo Gamallo, quien tuvo a cargo el diseño de la investigación, el trabajo de campo y la redacción del informe final. Contó con la asistencia de Marina López a lo largo de toda la investigación, y de Karina Kalpschtrej respecto del módulo cualitativo (específicamente, los grupos de reflexión con los jóvenes). Asimismo, colaboraron en distintas fases del proceso Eric Winer y Cecilia Zapata.

En el nombre de las autoridades de la OA y del equipo de investigación, queremos agradecer especialmente a las autoridades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, quienes nos facilitaron documentación y el acceso a los funcionarios entrevistados. También a las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en especial a la Dirección de Educación Media y Técnica y a la Dirección General de Educación de Gestión Privada, quienes nos proporcionaron su apoyo y autorización tanto para la realización de los grupos de reflexión como para la elaboración de la encuesta a los estudiantes secundarios de la ciudad. Corresponde también agradecer a las autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, quienes nos facilitaron la realización de entrevistas con directores de institutos de formación docente e inspectores y profesores del nivel medio. Vale también agradecer al cuerpo directivo y docente de las escuelas públicas y privadas que brindaron sus instalaciones para la realización de los grupos de reflexión y que apoyaron en la distribución de los cuestionarios de la encuesta a los estudiantes. También nuestro agradecimiento a la consultora OPSM, quien realizó una encuesta especialmente para este trabajo. Por último, nuestro profundo agradecimiento a las personas que gentilmente aceptaron participar en las entrevistas y compartieron sus puntos de vista.³

³ El listado de las personas entrevistadas se encuentra en el capítulo 7.1. de esta publicación.

1

El fenómeno de la corrupción

“... como quien diría, resetear a todo el mundo
... un reset, empezar de cero”⁴

Inicialmente presentaremos algunas definiciones del fenómeno de la corrupción, analizaremos brevemente la percepción social acerca de su extensión y naturaleza en nuestro país y expondremos algunas hipótesis explicativas sobre la tolerancia social a dicho fenómeno.

1.1. ¿Qué es la corrupción?

Según el Banco Mundial “la corrupción es el abuso del funcionario público para beneficio privado”; para Transparencia Internacional, corrupción es el “mal uso del poder encomendado para obtener beneficios particulares”; esta definición refiere tres elementos: i) el mal uso del poder; ii) un poder encomendado que puede estar en el sector privado tanto como en el público; iii) un beneficio particular, que refiere a beneficios personales para quien

hace mal uso del poder, incluyendo también a miembros de su familia y a sus amigos.

Nino (1992) caracteriza la corrupción como “la conducta de quien ejerce una cierta función social que implica determinadas obligaciones activas o pasivas destinadas a satisfacer ciertos fines, para cuya consecución fue designado en esa función, y no cumple con aquellas obligaciones o no las cumple de forma de satisfacer esos fines, de modo de obtener un cierto beneficio para él o para un tercero, así como también la conducta del tercero que lo induce a o se beneficia con tal incumplimiento” (p. 112).

Estévez (2005) entiende por su parte que corromper significa dañar, alterar, echar a perder, viciar, pervertir. Cambiar el propósito originario de una cosa, que deviene en algo negativamente considerado por la moral social. Siguiendo esta concepción generalizada entre los expertos en la materia, la corrupción es el

⁴ Extracto de la opinión de una alumna de un colegio de la Ciudad de Buenos Aires, participante de uno de los grupos del estudio cualitativo realizado en el marco de esta investigación (ver capítulo 4.2.)

uso de la posición y el poder públicos para fines ilegítimos, inmorales, ilegales o diferentes a lo formalmente establecido. Para una más exacta definición, se debe tener en cuenta, un sentido amplio de lo que corresponde a lo “público”: “[...] diremos que la corrupción será toda acción u omisión de un actor, que confunda lo público con lo privado, a los efectos de obtener algún beneficio personal. Pero creemos que no hay que ceñir lo público a lo estrictamente estatal, es decir, que allí en donde un gerente de una empresa realice maniobras a los efectos de apropiarse de rentas de forma indebida, o donde un sindicalista se aproveche de su organización en términos propios, habrá también corrupción”.

A la vez, Escalante Gonzalbo (1989) distingue tres componentes en la definición de corrupción: i) el uso de funciones y atribuciones de un cargo público; ii) para obtener y conceder beneficios particulares; y iii) en contravención de las disposiciones legales.

En su definición clásica, Nye (1990) señala: “La corrupción es un comportamiento que se aparta de las obligaciones normales de la función pública por motivos privados (la familia, el entorno cercano), pecuniarios o de incremento del status. Se pueden distinguir el ‘soborno’ (utilización de una recompensa para alterar el juicio de una persona que actúa en una posición determinada), nepotismo (otorgar protección o privilegios por motivos de relación familiar en lugar de razones de mérito) y la apropiación ilegítima (apropiación ilegal de los recursos públicos para uso privado)” (p. 963).

Otros autores distinguen entre lo que significa un “acto de corrupción” y un “sistema de corrupción”. Poniendo énfasis en éste último, señalan: “Por sistema de corrupción institucionalizado entendemos a las estructuras y los procesos que con el tiempo se instalaron

en la sociedad como modalidades corrientes de lograr de manera continua beneficios particulares a expensas de un bien público, institucional, organizacional o grupal. Supone la existencia de una trama de actores y organizaciones (lícitas e ilícitas) que operan en distintos niveles y funciones, estableciendo entre sí procesos transaccionales (o contratos tácitos) que implican algún tipo de contraprestación transgresora y un pacto de silencio (o red de complicidades). Hablamos de ‘modalidades corrientes’ en el sentido de que existe una naturalización del fenómeno de la corrupción como el ‘modo normal de hacer las cosas’ en la sociedad, las instituciones y las organizaciones” (Suárez, Jabbaz e Isuani, 2001).

Sautú (2003) pone en evidencia que la definición de corrupción según el imaginario social trasciende las fronteras del hecho público. Según la autora, la gente señala como corruptos comportamientos que van en contra de las conductas socialmente esperadas y que constituyen transgresiones éticas. Una definición ampliada de corrupción, entonces, “[...] abarca tanto a aquellas normas formales como a las informales. [...] Las normas informales son aquellos usos y costumbres (pautas de comportamiento) que gozan de consenso entre los miembros de cada sociedad y que, por lo tanto, rigen los diferentes tipos de interacciones sociales que se establecen en la vida cotidiana y que permiten la reproducción del orden social”.

Es posible identificar distintos tipos de estudios orientados a la investigación social del fenómeno de la corrupción (Sautú, Boniolo y Perrugorría, 2004, p. 39 a 43).

- Un primer tipo de estudios se focaliza en la medición de los niveles de percepción de la corrupción existente en un país o sociedad determinado con miras a establecer comparaciones con otros países. Ge-

neralmente se basan en las opiniones de “informantes claves”.

- Un segundo tipo de investigaciones empíricas acerca de la corrupción pone el acento en el estudio de sus causas desde una perspectiva macro estructural, mediante la utilización de regresiones estadísticas. Las variables postuladas como dependientes son los índices de corrupción mencionados y las variables independientes están relacionadas con aspectos del funcionamiento de la economía o del sistema institucional.
- Otro tipo de estudios, también basados en modelos de correlación estadística, indaga no ya las causas sino los impactos de las prácticas corruptas, tanto respecto del crecimiento económico como del funcionamiento del sistema democrático.
- Un cuarto tipo de investigaciones analiza los estudios de casos de corrupción, con el propósito es describir en detalle cómo se organizan y operan las prácticas corruptas.
- Un último tipo de investigaciones es aquel que intenta identificar las ideas de la gente acerca de la corrupción, influenciada por sus creencias, valores y experiencias. Apuntan a conocer “los contenidos de las ideas, las categorías sociales y etiquetas que utilizan las personas cuando dan sus opiniones, describen o evalúan situaciones, es decir, las concepciones que construyen acerca de la corrupción y sus consecuencias y las creencias y valores contenidos en dichas conceptualizaciones.” (ídem, p. 45/46).

Sobre la selección de algunos estudios del primer y último tipo, haremos una breve caracterización de la percepción del fenómeno de la corrupción en nuestro país.

1.2. La percepción del fenómeno de la corrupción en Argentina

Entre los trabajos realizados por la organización no gubernamental *Transparencia Internacional (TI)* se destacan el *Barómetro Global de la Corrupción* y el *Índice de Percepción de la Corrupción*.

El *Barómetro Global de la Corrupción* es una investigación de opinión pública realizada en 64 países. En 2004 se relevaron datos a partir de una muestra de población general de 1.000 casos en Argentina. Algunos resultados arrojados por ese estudio son, por ejemplo, las calificaciones obtenidas por distintas instituciones: en un rango entre 1 (no corruptos) y 5 (muy corruptos), los “partidos políticos” y el “parlamento” recibieron 4,6 puntos en ambos casos; la “policía” y el “sistema legal” obtuvieron respectivamente 4,4 y 4,3; las “aduanas” 4,2. En esta consulta, que incluye quince instituciones, el puntaje más bajo lo obtuvieron las ONG con 2,9 puntos, es decir, un puntaje que no deja de ser elevado.

Al solicitar una evaluación sobre la gravedad de ciertos problemas nacionales, en un rango que va de 1 (no afecta en absoluto) a 4 (problema grave), la “corrupción política” recibió 3,8 puntos, la misma puntuación que los ítems “inseguridad / delito / violencia / terrorismo”, “desempleo” y “pobreza”. Con un puntaje algo menor (3,6) se ubicaron los denominados actos de corrupción “menor”. Además, son bajas las expectativas de solución: al ser consultados sobre perspectivas futuras, un 38% de los entrevistados no espera ver modificaciones en los niveles de corrupción en los tres años posteriores a la encuesta; un 5% cree que aumentará mucho, y otro 16% que aumentará poco. Otro dato es el grado en que la corrupción afecta distintos ámbitos de la vida social: según los entrevista-

dos, en un rango entre 1 (en absoluto) y 4 (en gran medida), las puntuaciones fueron de 3,5 para la “vida política”; de 3,2 para “los negocios”; y de 2,6 para “la vida familiar”.

El *Índice de Percepción de la Corrupción* es una investigación a partir de la cual se “clasifican los países respecto al grado en que se percibe la corrupción que existe entre los funcionarios públicos y los políticos. Es un índice compuesto, basado en datos relativos a la corrupción provenientes de encuestas a expertos llevadas a cabo por varias instituciones. Refleja la opinión de empresarios y analistas de todo el mundo, incluyendo a expertos locales en los países evaluados”. A estos efectos define corrupción como “el abuso de cargos públicos para beneficio privado” y las calificaciones van de 1 (altamente corrupto) a 10 (altamente transparente). En 2005 Argentina se ubicó en el puesto 97 con 2,8 puntos entre 159 países relevados y en 2006 se ubicó en el puesto 93 con 2,9 puntos entre 163 países.

El estudio sobre *Ética Pública y Transparencia en la Sociedad Argentina*, efectuado por IBOPE en 2000 mediante una encuesta de opinión a población general residente en Ciudad de Buenos Aires, ofrece evidencias complementarias. Se consultó a los entrevistados acerca del grado de importancia atribuida a ciertos problemas del país: un 72,7% consideró como “muy importante” la corrupción en el sector público, en tanto un 70,4% la consideró también “muy importante” en el sector privado. A su vez, consultados sobre la influencia de la corrupción en la vida personal, el 50% de las personas encuestadas atribuyó una alta incidencia de la corrupción del sector público, en tanto que el 40% evalúa del mismo modo la incidencia de la corrupción en el ámbito privado. Se pidió también a

los entrevistados que estimaran cuál era el porcentaje de políticos, empresarios, jueces, legisladores, funcionarios, periodistas, y gente que en general puede ser considerada como corrupta: como era previsible, las primeras seis categorías recibieron altas calificaciones. Por ejemplo, el 43% cree que entre el 41 y el 80% de los políticos son corruptos y otro 42% opina que lo son entre el 81 y el 100%.

Un dato análogo se observa en el *Latino-barómetro 2005*: los argentinos entrevistados creen que el 74% de los funcionarios públicos son corruptos, y un 34% cree que se ha avanzado algo o mucho en la lucha contra la corrupción.

Llama la atención que en el estudio de IBOPE el 38,3% de los entrevistados señaló que hasta un 40% de “la gente en general” es corrupta, en tanto que otro 42% cree que entre el 41 y el 80% lo es. Ese dato indica que la percepción del fenómeno de la corrupción no es un atributo exclusivo de los individuos asociados al poder político sino que es una característica difundida en el conjunto de la sociedad argentina. Por otro lado, se indagó sobre distintos factores que influyen respecto del fenómeno de la corrupción: el 46,5% opinó que está ligado al nivel de “tolerancia social”; un 45,9% consideró al nivel de “indiferencia ante la impunidad”, y un 42,6% señaló “el desconocimiento e incompreensión de lo que establece el derecho”.

Un estudio de opinión pública, realizado especialmente para este trabajo en julio de 2006 por la consultora OPSM titulado *Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires*⁵, confirma la tendencia de los estudios citados.

El 53,2% de los entrevistados consideró el

⁵ Ver ficha técnica del estudio en Anexo 1.

fenómeno de la corrupción como “muy grave”, en tanto el 36,8% lo consideró como “grave”. Esta opinión es más pronunciada a

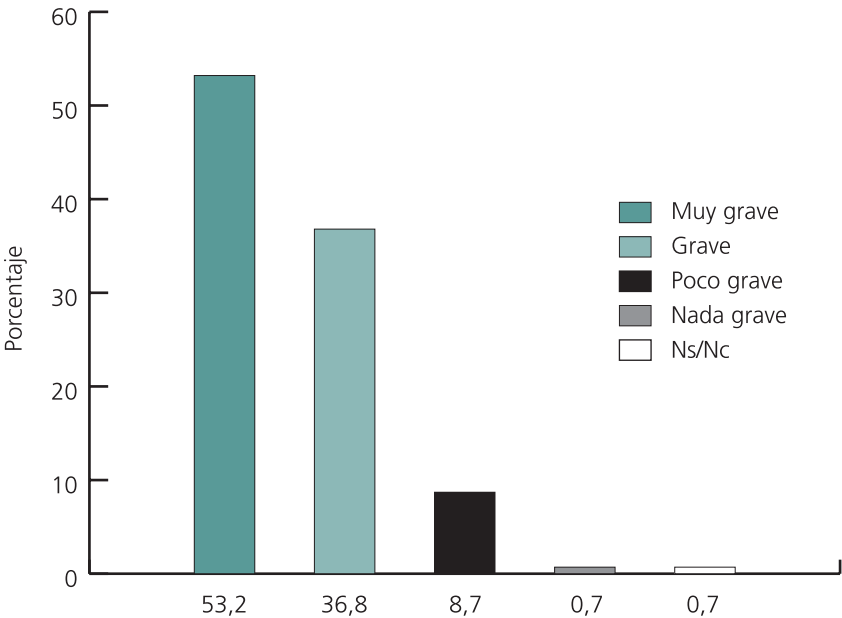
medida que se incrementa la edad y a medida que aumenta el nivel educativo de los entrevistados (**Cuadro 1.1**).

Cuadro 1.1.
Evaluación de la gravedad del fenómeno de la corrupción en Argentina
En porcentaje. Julio de 2006

	Total	Sexo		Edad			Nivel de instrucción		
		Varón	Mujer	Hasta 29	30-49	50 y más	Hasta sec incom	Sec. comp sup inc	Superior completo
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy grave	53,2	49,9	56,1	49,7	51,1	57,8	40,7	54,5	62,8
Grave	36,8	38,9	35,0	37,7	41,0	31,8	42,2	38,8	28,1
Poco grave	8,7	9,6	7,9	11,6	7,0	8,2	12,6	6,2	9,1
Nada grave	0,7	0,8	0,7	0,0	1,0	1,0	2,8	0,0	0,0
Ns/ Nc	0,7	0,9	0,4	0,9	0,0	1,2	1,7	0,5	0,0

Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

Gráfico 1.1.
Evaluación de la gravedad del fenómeno de la corrupción en Argentina
En porcentaje. Julio de 2006



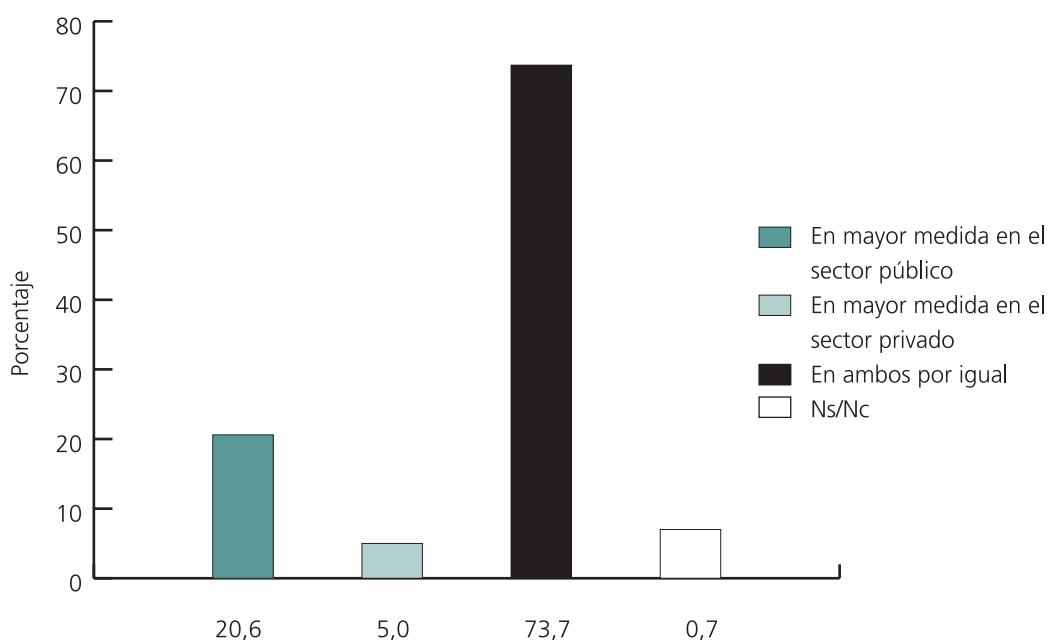
Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

Cuadro 1.2.
Evaluación del ámbito de ocurrencia del fenómeno de la corrupción en Argentina
En porcentaje. Julio de 2006

	Total	Sexo		Edad			Nivel de instrucción		
		Varón	Mujer	Hasta 29	30-49	50 y más	Hasta sec incom	Sec. comp sup inc	Superior completo
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
En mayor medida en el sector público	20,6	21,2	20,0	17,2	20,5	23,1	10,0	22,4	27,4
En mayor medida en el sector privado	5,0	6,1	4,1	7,2	4,4	3,9	5,6	6,4	2,0
En ambos por igual	73,7	71,9	75,3	75,2	75,1	71,2	82,9	70,5	70,6
Ns/ Nc	0,7	0,8	0,7	0,4	0,0	1,7	1,5	0,7	0,0

Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

Gráfico 1.2
Evaluación del ámbito de ocurrencia del fenómeno de la corrupción en Argentina
En porcentaje. Julio de 2006



Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

Asimismo, el 73,7% considera que se produce tanto en el sector público como en el privado, opinión más intensa entre quienes tienen un menor nivel de instrucción; en tanto un 20,6% considera que se produce con mayor frecuencia en el sector público (**Cuadro 1.2**).

En suma, este panorama demuestra la relevancia que el problema de la corrupción tiene para la opinión pública en nuestro país.

1.3. Razones de la corrupción: el desapego a la ley

Siguiendo a Nino (*op. cit.* p. 28 y subs.), en un contexto explicatorio el concepto de “norma” se identifica con “[...] prácticas sociales, o sea con las regularidades de conductas y actitudes. [...] las normas se distinguen no sólo por la regularidad de comportamientos sino también por la recurrencia de actitudes de crítica o de aprobación frente a esa regularidad y las desviaciones”. Nino distingue cinco tipos de normas: jurídicas, sociales, morales, religiosas y técnicas. 1) Las *normas jurídicas* (la ley en sentido amplio) son regularidades de conducta y actitudes de la sociedad que manifiestan adhesión a pautas de comportamiento aceptadas por el hecho de ser reconocidas por los jueces, o de ser prescriptas por aquello que los jueces reconocen como legisladores con autoridad. 2) Las *normas sociales* son conductas y actitudes aceptadas por un grupo social relevante y están respaldadas por sanciones descentralizadas como son las actitudes de desaprobación, aislamiento, etc. 3) Una *norma religiosa* es una regularidad de acciones y actitudes que se justifican

sobre la base de proposiciones deónticas que se aceptan por la creencia de que ellas han sido prescriptas o reconocidas por cierta deidad y respaldadas por sanciones de carácter trascendente. 4) Las *normas de la moral social* se diferencian por el hecho de que la proposición que constituye la razón justificatoria de las acciones y actitudes que conforman la respectiva regularidad se acepta por sus propios méritos, por su verdad o validez intrínseca. 5) Las *normas técnicas* indican el medio para alcanzar cierto fin.

A los fines de este estudio nos interesa puntualizar que las normas jurídicas que caracterizan al estado de derecho presentan los siguientes atributos: impersonalidad, generalidad, estabilidad, publicidad, imparcialidad y universalidad (Nino, *op. cit.* p. 38 y 39).

El *Informe de Desarrollo Humano 2005 para Argentina*, realizado por el PNUD (2005), presenta el *Índice de Apego a la Ley (IAL)*⁶: mide actitudes frente a cinco acciones delictivas y clasifica a la población en tres grupos: fuerte, ambivalente y débil apego a la ley. El 50% de los entrevistados se ubica en una “zona gris”, ambivalente, y un 18% presenta un débil apego a la ley. Aplicado al grupo de jóvenes entre 18 y 27 años, los datos son menos alentadores aún: un 54% resulta ambivalente y un 25% registra un débil apego a la ley. Ese atributo de la población general se profundiza entonces entre los jóvenes. La ambivalencia, además, se acentúa entre los jóvenes que no estudian ni trabajan.

A la vez, dicho trabajo indagó respecto de actitudes, creencias y expectativas de los jóvenes argentinos: el 35% de los jóvenes de recursos medios cree que los argentinos son solida-

⁶ El Índice de Apego a la Ley se construyó a través de la calificación por parte del entrevistado de “total gravedad” o “total acuerdo” a cada una de las cinco acciones delictivas: 1) hay momentos en que es necesario desobedecer la ley; 2) a veces se justifica no pagar impuestos; 3) que la gente pase semáforos en rojo; 4) pagar coimas a un policía; 5) robar está mal en cualquier circunstancia. Asume un valor numérico entre 0 (total desapego) y 5 (total apego).

rios con los desfavorecidos pero sólo un 29% de los jóvenes de bajos recursos opina del mismo modo; un 16% de los jóvenes de bajos recursos cree que los argentinos son tolerantes con los demás, en el caso de los jóvenes de recursos medios sólo un 11% lo cree. *Respecto de la ley, entre los jóvenes de bajos recursos, un 8% piensa que los argentinos son apegados a la ley y a las normas, eso mismo piensa un 4% de los jóvenes de recursos medios.*

La *Encuesta de Cultura Constitucional* es un estudio realizado en 2004 que “explora las actitudes, percepciones y valores de los argentinos acerca de la ley, la Constitución y el sistema político” (Hernández, Zovatto y Mora y Araujo, 2005). De acuerdo al trabajo, si bien el 83% de los encuestados se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que “la obediencia y el respeto a la autoridad son los valores más importantes que un niño debe aprender”, un 38% dice estar de acuerdo o muy de acuerdo con que “iría en contra de la ley si cree que tiene razón”. Hay un desajuste entre el aprecio por la obediencia y el respeto a la autoridad y la predisposición a desobedecer la ley. Por una parte, no se reconoce a las instituciones que sustentan el marco legal que regula la vida social, desconociéndose además la “autoridad” de ese marco jurídico, y por la otra se valora la obediencia y el respeto. Ese hecho no sólo enfrenta a los individuos con las autoridades e instituciones, sino que afecta las relaciones (la convivencia) entre los ciudadanos: el 86% de los encuestados se manifestó en desacuerdo con la afirmación “la gente respeta las reglas necesarias para una buena convivencia social”; el 90% estuvo en desacuerdo con la frase “las personas en Argentina se respetan

las unas a las otras”; y un 79% dijo estar en desacuerdo con que “en nuestra sociedad existe un gran acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal”.

La Encuesta Nacional a Docentes Argentinos⁷ (IIPE Buenos Aires, UNESCO, 2000) reveló también valores y actitudes similares a las ya reseñadas. Por un lado, se observan algunas opiniones discriminatorias: el rechazo a la homosexualidad (casi un 30% entre los encuestados), a los enfermos de SIDA (un 20%) y a los bolivianos (un 10%). Por otro lado, se advierten opiniones transgresoras: casi un 40% considera admisible o indiferente no declarar a la autoridad fiscal el total de ingresos, más de un 20% considera admisible o indiferente “colarse” en el transporte público, más de un 30% tiene esa misma actitud hacia emborracharse o a mentir para conseguir un trabajo, por ejemplo. Finalmente se manifiestan muy bajos niveles de confianza (hasta un 20%) en las instituciones tales como políticos, funcionarios, magistrados, sindicalistas, banqueros, empresarios, militares y policías.

Sautú y Dalle (2006), por su parte, también señalan datos contundentes: solamente el 0,5% de los encuestados opina que las “leyes se respetan plenamente en Argentina”; un 55,8% considera que “se respetan algo”, en tanto un 43,7% admite que “no se respetan” (encuesta realizada entre octubre y noviembre de 2004 en la Ciudad de Buenos Aires). Por último, PNUD (2005) afirma que “una abrumadora mayoría de argentinos –82%– reconoce que la falta de respeto a las leyes es un problema grave en el país, hasta el punto que para muchos la transgresión se convierte en un rasgo idiosincrásico” (p. 36).

⁷ A través de la cual se encuestó a 2.400 docentes de todo el país, de EGB y Polimodal, de establecimientos públicos y privados, en agosto y septiembre de 2000.

En suma, hacemos nuestras las conclusiones del trabajo de Hernández, Zovatto y Mora y Araujo (*op. cit.*) respecto de Argentina: “[...] un orden social e institucional donde la ley no se cumple, no es respetada por los ciudadanos ni por los dirigentes, y donde el Estado no impone ni garantiza su cumplimiento, es la visión que la mayoría de los argentinos tenemos de nuestra propia sociedad. Esa percepción se extiende al ámbito de la Constitución nacional y se correlaciona con la baja confianza en las instituciones del Estado. Es el cuadro de una sociedad *anómica*” (p. 98).

Un tema de larga data

Ese conjunto de datos de estudios recientes no alumbran un fenómeno nuevo: vienen a confirmar aquello que distintos analistas habían señalado sobradamente.

Nino afirmaba “[...] la tendencia recurrente de la sociedad argentina, y en especial de los factores de poder, –incluidos los sucesivos gobiernos–, a la anomia en general y a la ilegalidad en particular, o sea a la inobservancia de las normas jurídicas, morales y sociales” (*op. cit.* p. 24). Para Sautú (2004) “[...] la corrupción ha sido un fenómeno endémico en la política y la sociedad argentina desde la época colonial, que ha sobrevivido a diversos tipos de gobierno, ya sean militares o constitucionales” (p. 51). Hernández (2005) citaba una investigación del jurista Juan Agustín García (titulada “La ciudad indiana”) dirigida al análisis de nuestra historia de los siglos XVII y XVIII, donde decía que entre los cuatro sentimientos de dicha época se encontraba “el desprecio por la ley” (p. 12). Isuani (1996) planteaba al respecto: “Las costumbres que

no están inspiradas en civilidad, cooperación, o solidaridad y que pueden ser percibidas en amplia escala en la sociedad argentina están claramente relacionadas con el concepto durkheimiano de anomia. Ellas expresan problemas de integración, falta de solidaridad, desorganización, inconsciencia sobre las ventajas de la cooperación, individualismo extremo.” (p.12). El autor señala algunos factores que explican ese fenómeno, tales como la debilidad del Estado para regular y sancionar las acciones realizadas al margen de la ley y, asociada a éste último, la ineficiencia de la justicia. Refrenar la tendencia al “exceso de individuación” es función de la ley surgida de una autoridad reconocida. “Para Durkheim, la primera y principal función del ‘poder director’ (gobierno) es hacer respetar las creencias, las tradiciones comunes, la conciencia común contra los enemigos externos e internos” (p.13). Isuani fundamenta que es el comportamiento de las clases dirigentes el responsable de la baja valoración de lo legal presente en la conducta de los ciudadanos, debido a la arbitrariedad y el abuso en el que ha incurrido la dirigencia a fin de resolver impedimentos a la consecución y realización de intereses propios con total impunidad, que remite a la idea de corrupción y falta de apego a las normas⁸. Finalmente, el trabajo concluye: “Los ejemplos citados, tanto en lo que refiere a trasgresión de normas jurídicas como a las costumbres incivilizadas o no éticas, expresan que la sociedad argentina posee problemas de integración social, esto es sentimientos de pertenencia a un todo social o debilitamiento de los lazos de solidaridad, estableciendo una suerte de escenario hobbesiano de guerra de todos contra todos donde la desconfianza ha-

⁸ Isuani retoma los argumentos del citado texto de Nino. PNUD (2005) coincide: “[...] se construye una lógica social por la cual el no respeto de la ley por parte de los poderosos justifica la lógica de impunidad en todo el sistema” (p. 36).

cia el otro se generaliza en la misma medida que las transgresiones, muchas de las cuales reciben el simpático nombre de ‘avivada’. De esta manera, conductas que en otros momentos históricos o en otras sociedades son consideradas ilegales o inmorales, terminan siendo adoptadas como prácticas normales, aceptables y hasta justificables. [...] La debilidad estatal para fiscalizar y sancionar la trasgresión de las normas legales, el comportamiento trasgresor de las élites que acabó generando la ilegitimidad de la ley y la fragmentación social y el extremo individualismo son los factores explicativos fundamentales de la trasgresión de normas legales y de las costumbres incivilizadas que exhibe la sociedad argentina” (p. 32).

En suma, intentamos establecer la idea que la percepción de la presencia del fenómeno de la corrupción es un hecho derivado de la continuidad y permanencia de la tolerancia a la ilegalidad en nuestra cultura.

Argentina: anomia y cultura de la transgresión

Anteriormente se introdujo uno de los conceptos fundamentales en esta discusión: “anomia”. Acuñado originalmente por Durkheim, Germani (1971) lo define del siguiente modo: “La vida social existe en tanto siga teniendo vigencia cierto sistema de reglas, valores o ‘representaciones colectivas’, las cuales no solamente hacen posible la existencia de las relaciones contractuales sino que condicionan la conducta social de los individuos, proporcionando los medios y, sobre todo, señalando los fines de las acciones humanas. La vida de los hombres se desenvuelve así dentro de un sistema de esquemas sociales que constituyen los puntos de referencia necesarios para su orientación. Cuando ese sis-

tema se debilita, los hombres pierden la posibilidad de orientarse, se desmoralizan y caen con mayor frecuencia en diversas formas de conducta divergentes (con respecto a la conducta prescrita por el sistema mismo): tal es el estado de anomia.” (p. 149).

El concepto de anomia describe un fenómeno generado por la ruptura de los lazos de solidaridad constituidos a partir de la conciencia colectiva y representada por el derecho represivo. Del grado de desarrollo de ese tipo de solidaridad –solidaridad mecánica– depende la integración social. Así, según Durkheim (1985, edición original: 1893), “[...] existe una solidaridad que procede de que un cierto número de estados de conciencia son comunes a todos los miembros de la misma sociedad. Es la que, de una manera material, representa el derecho represivo [...]. La parte que ocupa en la integración general de la sociedad depende, evidentemente, de la extensión mayor o menor de la vida social que abarque y reglamente la conciencia común. Cuanto más acciones diversas haya en las que esta última haga sentir su acción, más lazos crea también que unan al individuo al grupo, y más, por consiguiente, deriva la cohesión social de esta causa y lleva su marca” (p. 128). Durkheim asocia la moral con aquel comportamiento que se vincula positivamente con la sociedad, que permite cooperar solidariamente con los otros. En las conclusiones de su extraordinario texto señala: “Puede decirse que es moral todo lo que constituye fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al hombre a contar con otro, a regular sus movimientos con arreglo a algo más que los impulsos de su egoísmo, y la moralidad es tanto más sólida cuanto más numerosos son sus lazos y más fuertes. Bien se ve hasta qué punto es inexacto definirla, como con frecuencia se ha hecho, por libertad; al contrario, más

bien consiste en un estado de dependencia. Lejos de servir para emancipar al individuo, a fin de desligarlo del medio que lo envuelve, tiene, al contrario, por función esencial hacer que forme parte de un todo, y, por consiguiente, arrebatarle algo de su libertad de movimientos.” (p. 458).

A la vez, Germani identifica una categoría conceptual análoga a la de anomia que es la de “desintegración social”: “Lo que Durkheim llama anomia Thomas y Znaniecki lo denominan ‘desintegración social’ y se produce por la disminución de la influencia sobre los miembros del grupo de las existentes reglas sociales de conducta. La realidad puede presentar todos los grados posibles de desintegración: desde la violación de alguna regla por parte de los individuos aislados hasta la decadencia general de todas las instituciones del grupo” (p. 157).

Para Isuani (1996), la anomia “puede ser entendida como falta de concordancia entre el derecho positivo y la moral individual. Esta ausencia de solidaridad mecánica en términos durkheimianos explica el alto nivel de transgresión de las normas legales” (p. 14). A la vez, la anomia puede ser entendida como “incapacidad de las partes por cooperar” (*op. cit.*). Ambas versiones del concepto están presentes en la Argentina.

Nino, por su parte, para adelantar sus hipótesis explicativas sobre nuestro país y siguiendo el razonamiento durkheimiano, acuñó el concepto de “anomia boba”: se trata de acciones que provocan autofrustración a aquellos que las realizan. Ese tipo de ilegalidad o anomia “boba” no alude a una mera inobservancia de las normas por su inexistencia o porque ésta no pueda satisfacer ciertos intereses, sino que hace referencia a la inobservancia de normas que producen una disfuncionalidad en la sociedad, de

acuerdo con ciertos objetivos, intereses y preferencias. En ese sentido, el autor entiende esa tipología de anomia o ilegalidad generalizada como un tipo particular de la sociedad argentina, y a la vez, estrechamente conectada con la idea de ineficiencia. De tal modo, la acción colectiva resulta ser anómica (en el sentido de ilegalidad “boba”) si ella es menos eficiente que cualquier otra que se pudiera dar en una misma situación colectiva y en la que se observara una cierta norma, ya sea jurídica, moral, religiosa, o social. (*op. cit.*, p. 29 y 30).

En su investigación cualitativa sobre jóvenes en conflicto con la ley, Kessler (2004) arriba a conclusiones estrechamente vinculadas con el fenómeno que presentamos respecto de la relación esquivada con la ley y el desajuste de las conductas individuales: el conocimiento de la ley no opera como un marco normativo suficiente que oriente la acción. “Una y otra vez hicimos referencia, de distinto modo, al desdibujamiento de la ley y, más genéricamente, de otro tipo de fronteras definidas. ¿A qué nos referíamos? A la fuerte impresión, en cada una de las dimensiones analizadas, de que la idea de la ley, de una frontera entre legal e ilegal o, más genéricamente, entre lo que se puede y no puede hacerse legítimamente en cada esfera, iba desdibujándose. Primero, es necesario distinguir entre aquello que es ley para el actor y lo que es ley para la justicia. Nuestros entrevistados pueden tipificar sin problemas un acto como delito: saben que robar es ilegal y trabajar es legal; sin embargo, esta diferencia es poco importante en el momento de cometer un hecho. No se ha desvanecido, entonces, un marco interpretativo que permite tipificar las acciones; el problema es que dicho marco no es normativo. ¿En qué se advierte claramente el desacoplamiento entre marco interpre-

tativo y marco normativo? En la falla reiterada en la segunda dimensión en la que concebimos la idea de ley: la dificultad para reconocer la legitimidad de un tercero autorizado para intervenir en conflictos privados [...] y, en un sentido diferente, la exclusión de su campo de pensamiento de la posibilidad de la intervención del Estado, en tanto representante último de la ley, para ayudarlos a resolver sus necesidades” (p. 251). Sobre un universo de estudio restringido, particularmente una población cuya experiencia de transgresión a la ley recibió la sanción penal organizada estatalmente, el autor interpreta comportamientos que fundan hipótesis de trabajo para pensar el fenómeno a una escala mayor. Seguramente el autor no autorizaría generalizar sus observaciones al conjunto de la sociedad argentina respecto del hiato entre el marco interpretativo y el marco normativo basadas en el comportamiento observado en un grupo social que ejemplifica un extremo de ruptura con la ley; pero si controláramos el grado y la naturaleza de las transgresiones, la tentación de hacerlo es enorme. Más adelante presentaremos nuestras propias conclusiones respecto de la población escolarizada de distintos grupos sociales de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

Desde un enfoque regional, Martucelli (2004) precisa: “Más que una ‘cultura autoritaria’ existe en América Latina una ‘cultura de la transgresión’, mezcla de actitudes de arbitrariedad y de la ‘vista gorda’, de la seve-

ridad en el castigo para algunos y de la ‘ley del embudo’ para otros [...]. Existe un doble sistema de exculpación de la transgresión: en dirección de los poderosos, porque para muchos el poder es inseparable del abuso [...]; en dirección de los otros ciudadanos, porque como la vida se desenvuelve en una ‘jungla’, ‘o te impones o te aplastan’. [...] En todo caso, la ley no se aplica a todos por igual: para algunos sólo tiene una función ‘indicativa’; para otros, ni tan siquiera eso, puesto que su interpretación siempre se lleva a cabo a través del doble estándar”. En total coincidencia con nuestra perspectiva afirma que “En todos los países del mundo, la corrupción y el abuso existen. Pero los efectos de la corrupción y la transgresión de la ley, si tienen importancia sobre la vida pública, no necesariamente mellan las relaciones sociales cotidianas. A tal punto que, muchas veces, el descrédito moral se concentra sobre todo en la ‘clase política’. En América Latina, por paradójico que por momentos pueda parecer, la ‘clase política’ aparece, a pesar de su descrédito, como un representante ‘fiel’ de los males de un país, y las transgresiones de la vida pública se prolongan, porque se asientan, en un sinnúmero de transgresiones ordinarias”⁹.

Sintetizando, podemos decir que el concepto de anomia y la descripción de una cultura de la transgresión son dos referencias estratégicas para pensar el fenómeno de la corrupción en nuestro país.

⁹ En un ensayo orientado a discutir algunos factores explicativos del deterioro argentino, a la luz de los acontecimientos de diciembre de 2001, Isuani coincidía con el punto de vista de Martucelli: “El ‘politicismo’ es un segundo simplismo que descarga la casi absoluta responsabilidad de la crisis en la política y los políticos. De esta forma *parecemos estar enfrente de políticos corruptos e ineptos que gobiernan a un pueblo maravilloso*. La solución es lineal: cambiemos las actuales fuerzas políticas y políticos por otros y se resolverán gran parte de nuestros problemas. *En realidad no es fácil de entender que un pueblo virtuoso produzca sistemáticamente políticos corruptos* pero más difícil es encontrar políticos honestos que estén dispuestos a enfrentar la demonización predominante de la política y así evitar el gobierno de los peores”. (Lo destacado en itálicas es nuestro. Isuani, 2002, p. 5).

1.4. Educación para prevenir la corrupción

En general, tanto en los estudios de opinión pública como en la visión de los especialistas, la educación asume un lugar privilegiado y relevante como factor preventivo del fenómeno de la corrupción.

Estévez (*op. cit.*) señala que: “Uno de los mejores antídotos contra la corrupción es el reforzamiento de los valores sociales positivos. En aquellas culturas en las cuales la corrupción es vista como algo normal o inevitable, es en el contexto en el que su combate resultará más difícil. Si las percepciones sociales son funcionales a la corrupción, resultará imposible sentar las bases para una cultura más transparente”.

En la citada investigación de *IBOPE* se indicó que el 50,5% de la población encuestada opinó que las campañas de información y educación pública son una medida muy efectiva para combatir la corrupción y otro 27,6% las considera efectivas. A la vez, *los maestros y la universidad pública recibieron la puntuación más alta al medir confianza en instituciones* (entre las cuales se encontraban

los partidos políticos, sindicatos, el Presidente de la República, ONG, medios de comunicación, el defensor del pueblo, los comerciantes, la iglesia, los industriales, el ejército, la justicia, la justicia electoral, la Corte Suprema de Justicia, la administración pública, el Congreso, la policía, los sindicatos y los partidos políticos): en una escala de 1 a 10, la calificación promedio que se le asignó a la universidad pública fue de 7,33 y a los maestros 7,28; en el otro extremo se ubicaron los partidos políticos con 2,86 y los sindicatos con 3,08, mientras que el ejército, la justicia, la justicia electoral, la Corte Suprema de Justicia, la administración pública, el Congreso y la policía no alcanzaron los 5 puntos.

Nuestro *Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires*, confirma la tendencia de estudios citados.

El estudio de OPSM señaló que para los entrevistados *la herramienta más efectiva para combatir la corrupción es la educación*: en una escala de 1 a 10, obtuvo 7,36 (**Cuadro 1.3**). Esta opinión es más intensa entre los varones, entre quienes tienen menos de 50 años, y especialmente entre quienes

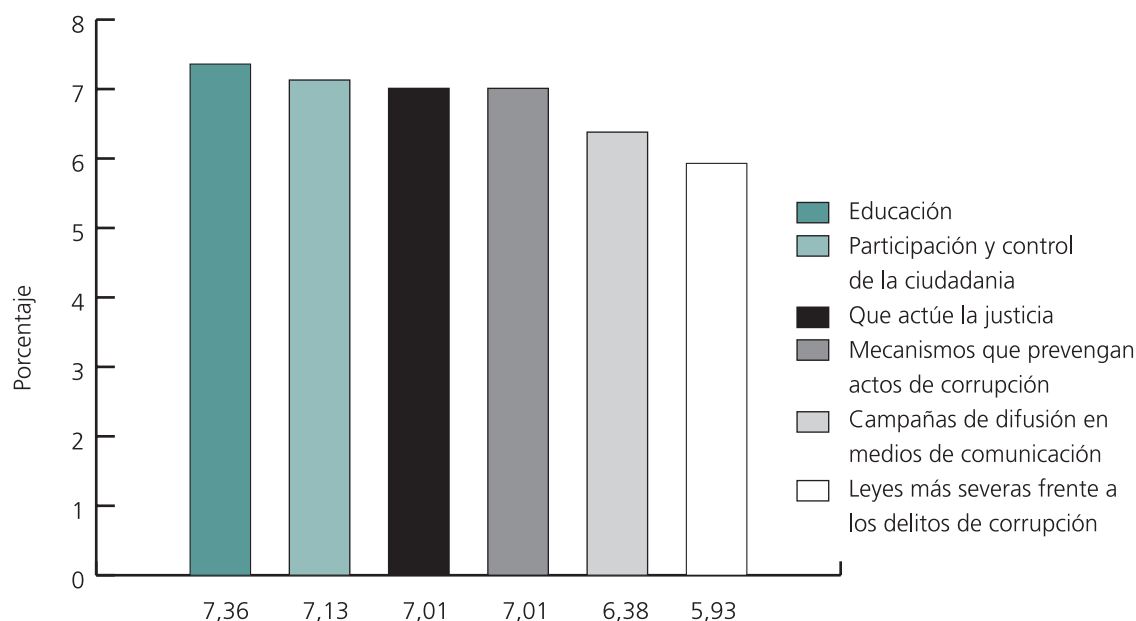
Cuadro 1.3.
Opinión sobre la efectividad de herramientas para combatir la corrupción
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

Educación	7,36
Participación y control de la ciudadanía	7,13
Que actúe la justicia	7,01
Mecanismos que prevengan que las personas cometan actos de corrupción	7,01
Campañas de difusión en medios de comunicación	6,38
Leyes más severas frente a los delitos de corrupción	5,93

Fuente: OPSM, *Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires*.

Gráfico 1.3.

Opinión sobre la efectividad de herramientas para combatir la corrupción
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006



Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

tienen hijos menores de 18 años. En segundo lugar, los entrevistados destacaron la “participación y control de la ciudadanía” con 7,13.

En el mismo estudio, se le consultó a los entrevistados cuáles serían en su opinión las herramientas educativas más efectivas para combatir la corrupción (Cuadro 1.4).

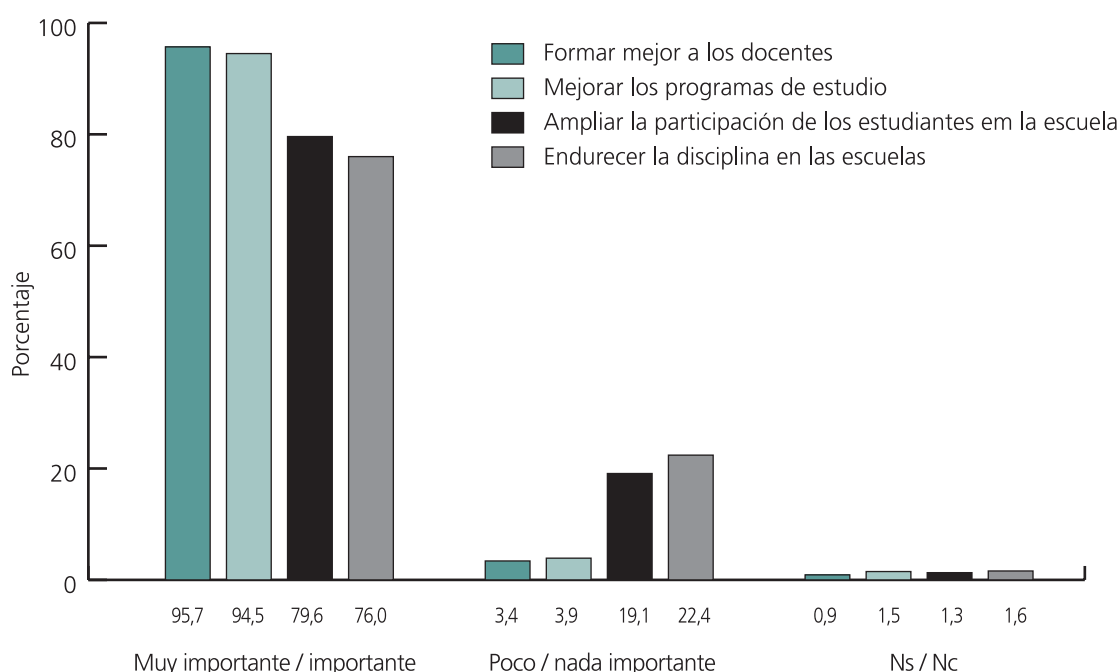
Cuadro 1.4.

Opinión sobre el grado de importancia de las herramientas de la educación como mecanismos preventivos para combatir la corrupción
En porcentaje. Julio de 2006

	Muy importante/ importante	Poco/Nada importante	Ns / Nc	Total
Formar mejor a los docentes	95,7	3,4	0,9	100,0
Mejorar los programas de estudio	94,5	3,9	1,5	100,0
Ampliar la participación de los estudiantes en la escuela	79,6	19,1	1,3	100,0
Endurecer la disciplina en las escuelas	76,0	22,4	1,6	100,0

Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

Gráfico 1.4.
Opinión sobre el grado de importancia de las herramientas de la educación
como mecanismos preventivos para combatir la corrupción
En porcentaje. Julio de 2006



Fuente: OPSM, Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires.

En general, entre los entrevistados hubo un amplio consenso en que “formar mejor a los docentes”, “mejorar los programas de estudio”, “ampliar la participación de los estudiantes en la escuela” y “endurecer la disciplina en las escuelas” son alternativas consideradas positivas como mecanismos preventivos. No obstante, se identifican dos grupos de respuestas: una opinión unánime sobre las dos primeras opciones mencionadas; en cambio sobre las dos segundas se observa un rechazo que oscila en el 20% de los entrevistados.

Un estudio realizado entre estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo objetivo era conocer sus opiniones e interpretaciones respecto de la relación entre democracia y corrupción, y el papel que desempe-

ña la educación en dicha problemática, reveló que los jóvenes otorgan a la escuela el rol de “formadora de ciudadanos”: la educación es vista como una herramienta de cambio y aporta los elementos que permiten al individuo conocer sus derechos y obligaciones como integrante de la sociedad, elegir representantes con independencia de las redes de clientelismo que restan libertad de opción, allanar desigualdades sociales y propiciar la libertad de pensamiento (Boniolo, Dalle y Elbert, 2004).

En su artículo referido a la investigación sobre corrupción como insumo en programas de formación ciudadana, Sautú (s/f) señala: “El fin de la educación ciudadana es enseñar a las personas comunes a defenderse de los corrup-

tos, a crear anticuerpos frente a prácticas que, desde las esferas públicas y privadas, abusan del ciudadano. Todo acto de corrupción involucra a una víctima, alguien pierde, aun cuando ese alguien pueda ser un ciudadano indiferenciado". Propone la incorporación a los programas de estudio de resultados de investigaciones recientes sobre corrupción y datos que permitan visualizar el perjuicio que le ocasiona de forma directa a los ciudadanos.

Según PNUD (2005), la ambivalencia ante la ley se profundiza entre los jóvenes que no estudian ni trabajan: "[...] lo que vuelve a poner en el centro del análisis la importancia y el peso de reparar el vínculo social, a través de la universalización del acceso a una educación que permita comprender y enfrentar los complejos fenómenos contemporáneos, la creación de empleos y la capacidad para desempeñarlos" (p. 40).

Profesionales y miembros de la comunidad educativa han reflexionado acerca de la convivencia y el respeto al interior de los establecimientos educacionales. En ese sentido, Dussel (2004) se pregunta: "[...] ¿quién se anima a proclamar la ley?, ¿quién se anima a afirmar que hay normas que debemos respetar en la escuela, sin considerar que en otros contextos se violan en forma cotidiana?, ¿quién se anima a marcar fronteras taxativas entre el bien y el mal, las buenas y las malas conductas, cuando afuera de la escuela esas fronteras se desdibujan todo el tiempo?", y plantea la necesidad de ofrecer formación ética y educar en la convivencia democrática, que debería formar parte de la currícula y constituirse además como práctica cotidiana al interior de la institución. Si bien la escuela

no puede asumir como única responsable la tarea de revalorizar los marcos normativos, debe ayudar a "formar ciudadanos que quieran una sociedad donde la justicia sea un bien público". La autora enfatiza un punto que retomaremos a lo largo del presente trabajo.

En una entrevista personal, Emilio Tenti Fanfani¹⁰ opinaba que el sistema escolar tiene la especificidad y exclusividad respecto de otros ámbitos de la vida social en la transmisión de conocimiento; es decir, la escuela es el único ámbito institucional que posibilita ese proceso de adquisición cognitiva, en tanto participa en la formación en valores junto con otros actores, incluso algunos con una relevancia significativa como la familia y los medios masivos de comunicación. No obstante ello, existe un mandato social sobre la escuela en dirección a la formación en valores ciudadanos, cuyos límites y contenidos han variado históricamente¹¹.

Fundado en preocupaciones más generales que las del presente trabajo, en relación a la prevención del delito, Gargarella (2006) le asigna un rol educador al Estado de un modo más amplio: "Un Estado interesado en mirar el derecho penal desde otro lado –por ejemplo, a partir de su interés por construir comunidad– actuaría de modo diferente. Ante todo, mostraría preocupaciones por la 'forja' del carácter y la 'educación moral' de los ciudadanos que no aparece en la actualidad. La idea es trabajar para que aquellos que puedan sentir la tentación de cometer un delito reconozcan, por sí mismos, la importancia de abstenerse de tal tipo de conductas; y para que los que ya han cometido una falta lleguen a convencerse de la importancia de no volver a cometerla. Llegar

¹⁰ Investigador y profesor universitario.

¹¹ Damos por conocido el debate de la historiografía educativa respecto del sentido hegemónico de la escuela como formadora de ciudadanos desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

a un horizonte de este tipo implica dejar de lado la imagen del Estado pasivo en materia moral. Implica, para decirlo en términos filosóficos más interesantes, dejar de lado el principio liberal de la neutralidad moral del Estado. El Estado debe reafirmar la educación en la virtud y comprometerse en la transmisión de ciertos valores cívicos elementales. Le debe interesar el desarrollo de lazos fraternales entre sus miembros. Las personas deben sentir un impulso interno a colaborar con los demás –a actuar a favor del interés colectivo– tanto como deben sentirse inhibidos de llevar a cabo conductas delictivas” (p. 39-40).

A un contexto caracterizado como anómico y transgresor, debemos incorporarle las representaciones que el imaginario social despliega respecto de los jóvenes: “[...] la imagen de lo juvenil aparece asociada a elementos disruptivos o anómicos, tales como la debilidad del orden normativo, la falta de disciplina en el estudio o el trabajo, la imprevisibilidad en las reacciones y trayectorias o la proliferación de conductas de riesgo. En esta valoración negativa que estigmatiza a los jóvenes desde el discurso adulto, el elemento extremo que encarna con más elocuencia el estigma viene del discurso de la seguridad ciudadana” (Hopenhayn, 2006, p. 32). Especialistas en el diseño de políticas de juventud señalan que la “necesidad de recuperar el respeto a la legalidad” es uno de los cinco componentes clave de las iniciativas para el sector: “[...] los lineamientos de políticas propuestos si bien alternativos a las políticas públicas ancladas en la represión y el castigo, no reniegan de un ejercicio responsable de la autoridad con apego a la legalidad. De hecho, entendemos que reconstruir el ordenamiento simbólico y con ello la ley, es un requisito para la implementación de políticas donde los jóvenes participen y sean protagonistas”

(Moro y Repetto, 2006, p. 280). Vale decir, que sobre este grupo etéreo son mayores las exigencias de integración social y comportamiento con arreglo a la norma legal.

La citada encuesta nacional a docentes (IIPE Buenos Aires, UNESCO, 2000) destaca que los profesores de enseñanza media asocian los fines de la educación con la transmisión de conocimiento y cultura en mayor medida que con el desarrollo de la creatividad y la conciencia crítica. Es relevante la opinión que los docentes tienen sobre los valores de la juventud: “[...] Las respuestas de los docentes frente a los sistemas de valores de los jóvenes se caracteriza por un predominio del pesimismo y la crítica”. La mayoría opina que el respeto a los mayores, la responsabilidad, la disposición al esfuerzo, el sentido del deber, el sentido de familia, la seriedad, la tolerancia, la honestidad, la identidad nacional, la generosidad, el desinterés, y el sentido de justicia están debilitados en los jóvenes. Los investigadores interpretan que esta imagen que los docentes tienen de los estudiantes “[...] afecta la calidad de sus relaciones con los alumnos, en especial en lo que concierne a sus expectativas y valoraciones.”

1.5. A modo de síntesis

La actuación preventiva a través de la formación ética y ciudadana en el campo educativo en un sentido amplio, y en el sistema escolar en un sentido específico, se presenta como una intervención legítima, útil, relevante y, si se nos permite la expresión, urgente. Ahora bien, conviene indagar con un poco más de detalle y precisión de qué se trata esta idea generalizada de la escuela como agente de la formación ética y ciudadana en un contexto que, tal como intentamos demos-

trar, se caracteriza por la percepción de la corrupción como un fenómeno amplio y extendido, y por la anomia y la cultura de la transgresión como un atributo recurrente.

El sistema educativo y la formación ética y ciudadana

2

Indudablemente el problema de la formación ética y ciudadana excede largamente aquello que compete al sistema educativo, entendido como el “conjunto de instituciones y actores (tanto individuales como colectivos) que participan en la transmisión de saberes y disposiciones certificados como públicamente relevantes” (CLESE/Fundación Konrad Adenauer, 2005).

En el presente capítulo describiremos el modo en el cual el sistema educativo argentino aborda el problema de la formación ética y ciudadana, con especial énfasis en el nivel medio.

2.1. Ley Federal de Educación¹²

En 1993, la Ley Federal de Educación N° 24.195 modificó la estructura y el gobierno del sistema educativo argentino. Por un lado le dio marco legal a la descentralización del servicio educativo, completado el año anterior; por otro, introdujo nuevas medidas como: la obligatoriedad de 10 años; la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua y del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa; el establecimiento de las pautas para la elaboración de los

Contenidos Básicos Comunes; entre otros. Además, cambió la estructura de los ciclos educativos: extendió el nivel primario a nueve años, nivel que se denominó Educación General Básica (EGB) con tres ciclos de tres años de duración cada uno, en tanto el nivel secundario se concentró en tres años y asumió el nombre de Educación Polimodal (post obligatorio). En ese nuevo escenario institucional, cobró relevancia el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), integrado por representantes de todas las provincias y el gobierno nacional (Rivas, 2004, p. 60).

El CFCyE permitió que cada provincia siguiera su propio ritmo y modalidad de implementación de los nuevos ciclos educativos (Rivas, *op. cit.*, p. 284), con lo cual el principal efecto de tal decisión fue la fragmentación institucional de la estructura educativa federal. Rivas completa: “[...] lo que permitió la coexistencia de motivaciones radicalmente contradictorias en términos pedagógicos y organizacionales. El hecho de que Córdoba haya decidido ‘secundarizar’ el tercer ciclo de la EGB y la provincia de Buenos Aires haya implementado un modelo ‘primarizado’, es una prueba de que la libertad casi total para aplicar los criterios provinciales, hizo que cualquier motiva-

¹² El presente estudio fue elaborado y concluido previamente a la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, de diciembre de 2006). De ahí las numerosas referencias a la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) y al sistema creado por esta norma. Esta circunstancia no ha disminuido el valor ni alterado el contenido y conclusiones de este informe.

ción inicial de la Ley Federal fuese arrasada por el federalismo político argentino. Formosa, Chaco, Corrientes y Tierra del Fuego (entre otras) aplicaron la reforma sólo porque la Nación enviaba recursos, pero sin ninguna apropiación del sentido educativo de la nueva estructura. A su vez, Jujuy, Chaco y Tucumán quedaron a mitad de camino en su implementación (al menos hasta 2003), con dos sistemas en paralelo (el viejo y el nuevo) y una gran confusión social con respecto a definiciones básicas, como el título de los egresados. Finalmente, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires y Río Negro, por distintos motivos, no avanzaron en la implementación de la nueva estructura de niveles [...]” (p. 284-285). En el mismo trabajo se señala que en 2001 solamente el 43% de los estudiantes de nivel Polimodal se encontraban matriculados en la nueva estructura educativa. Muchas provincias argentinas, responsables de la gestión del servicio, no adaptaron su sistema educativo al modelo dispuesto por la ley que le da sentido y unidad en tanto organización de carácter federal.

*Contenidos de la Educación Polimodal*¹³

El artículo 6 de la ley federal enuncia la finalidad de la educación como formadora de la ciudadanía: “El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyec-

ción regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en la dimensión cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”. Puede señalarse que no hay una mención taxativa sobre un mandato de “respeto de la ley”. Específicamente, la Educación Polimodal aspira a garantizar las funciones que siempre ha desempeñado la educación media en Argentina: la formación del ciudadano, la preparación para estudios superiores y el desarrollo de aptitudes para el mundo del trabajo.

En el plano normativo, la Educación Polimodal desarrolló dos tipos de formación, Formación General de Fundamento (FGF) y Formación General Orientada (FGO), y nuevos contenidos curriculares: Contenidos Básicos Comunes (CBC), Contenidos Básicos Orientados (CBO) y Contenidos Diferenciados (CD). Los CBC profundizan la formación ofrecida por la EGB y se refieren al núcleo común de competencias que toda persona necesita para elaborar su proyecto de vida y para participar activamente en la sociedad.¹⁴ Los CBC se

¹³ Los elementos descriptivos de este apartado se basan en: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Aportes para un Acuerdo Marco - Serie A, N° 10. La Educación Polimodal*, s/f.

¹⁴ Los CBO profundizan y contextualizan los CBC a través de desarrollos orientados hacia distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo, articulan e integran los contenidos y enfoques pertenecientes a los distintos “conjuntos de saberes agrupados” mencionados en la Ley Federal de Educación –humanísticos, sociales, científicos y técnicos– organizándolos y desarrollándolos en función de los requerimientos propios del campo que define la modalidad. Los CBC y CBO reúnen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se presentan agrupados en “capítulos”. Esos capítulos, a su vez, se estructuran en “bloques” que introducen dichos contenidos a través de una “síntesis explicativa” y plantean las “expectativas de logro” que los estudiantes deben alcanzar a partir de su tratamiento. Las provincias incluyen esos contenidos en sus diseños curriculares con la organización que consideren pertinente. Los CBC y los CBO no necesariamente se corresponden con espacios curriculares diferenciados. Por último, los CD se relacionan con ámbitos diferenciados de aplicación y profundización de los CBC y CBO. Esos ámbitos son definidos en el marco de las prescripciones y mecanismos establecidos en cada provincia para promover la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socio-productivos.)

componen de diez capítulos: “Formación Ética y Ciudadana” es uno de ellos.

Específicamente para el tema de nuestro estudio, los CBC señalan: “El período de la Educación Polimodal coincide con la etapa de crecimiento en la cual los estudiantes buscan afianzar su identidad personal y social, se aproximan a la edad en que pueden ejercer plenamente los derechos ciudadanos, y pueden internalizar fundada y responsablemente valores, así como elegir las formas de inserción en el mundo adulto. La formación ética y ciudadana exige espacios de integración que permitan a los alumnos y las alumnas vincular los conocimientos, creencias, capacidades y valores adquiridos en el seno de su familia, de sus grupos de pertenencia y en etapas previas de la enseñanza, con el sentido de la justicia, el comportamiento solidario, la defensa de la democracia y el compromiso en favor de los derechos humanos”. Nuevamente se puede notar la ausencia de la definición del principio de respeto a la ley.

2.2. El Capítulo de Formación Ética y Ciudadana

Los espacios curriculares

La organización federal de nuestro país y la gestión descentralizada del servicio educativo otorgó autonomía a cada provincia para el diseño curricular. El artículo 53 de la Ley Federal de Educación señala: “El Poder Ejecutivo Nacional [deberá] b) Establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza –que faciliten

la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as– dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.” Por su parte, el artículo 56 indica: “El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes: a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos; niveles y regímenes especiales que componen el sistema.” Por último, el artículo 59 dispone: “Las autoridades competentes de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones: a) Planificar, organizar y administrar el Sistema Educativo de su Jurisdicción. b) Aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación.”

Uno de los documentos analizados indica el modo de ajuste entre los criterios curriculares generales de carácter federal y la forma en la cual se concretan los espacios curriculares en cada jurisdicción¹⁵: “[...] Los CBC son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional (Art. 56, Inc. a). Como tales, constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares (Art. 56, Inc. a y art. 59, Inc. b Ley 24.195), dando paso a su vez a diversos pero compatibles proyectos cu-

¹⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Documentos para la concertación - Serie A, N° 06. Orientaciones Generales para acordar los Contenidos Básicos Comunes*, s/f.

riculares institucionales; y que serán permanentemente revisados a partir de esos proyectos curriculares institucionales y de los lineamientos o diseños jurisdiccionales. De esta manera la definición de los CBC se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un Sistema Educativo descentralizado e integrado, que anticipe un porvenir construido a partir de la fertilidad creadora de un país con realidades diversas y sentido de Nación. Los lineamientos de la política educativa, los objetivos y los CBC serán la base sobre la cual la escuela argentina realizará un proceso de elaboración curricular en el que se reconocerán varios niveles de especificación nacional, jurisdiccional e institucional. En este sentido los CBC constituyen el primer nivel de este proceso: el nivel nacional, consensuado en el marco federal.”

Si bien los CBC referidos al capítulo de “Formación Ética y Ciudadana” se entienden como transversales –en el sentido que atraviesan contenidos de otros capítulos– se especifican a través de la existencia de espacios curriculares propios¹⁶: “Si bien los CBC de Formación Ética y Ciudadana atraviesan los contenidos de los otros capítulos, tienen su especificidad de fundamentación y didáctica, que se basa en disciplinas tales como la filosofía (sobre todo la ética y la filosofía social y política), el derecho y la ciencia política”¹⁷. Una de las consecuencias de lo señalado respecto de los diferentes ritmos y modalidades de im-

plementación de los nuevos ciclos educativos por cada provincia es la forma diferente que asume en cada jurisdicción la denominación, contenido y carga horaria de la estructura curricular. Distintos especialistas entrevistados han coincidido en que esa apuesta al desarrollo autónomo provincial de los diseños curriculares ha generado más una suerte de desarticulación que una efectiva concertación e integración entre los criterios establecidos a nivel federal y los contenidos curriculares en cada jurisdicción¹⁸.

En el transcurso de la presente investigación no hemos hallado ningún documento oficial público y accesible donde se resuma la forma que asume la oferta curricular y la carga horaria del capítulo bajo análisis en las 24 provincias argentinas. No obstante, un documento preparado por el Área Curricular de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECT) presenta la situación en cinco provincias (Buenos Aires, Salta, Chubut, Chaco y La Rioja), una por cada región, en cuanto a los ejes y contenidos más frecuentes y en relación a las expectativas de logro de ese capítulo. De acuerdo a la información allí presentada, los contenidos parecen articularse de manera homogénea, pese a la diferente denominación que asumieron las materias respectivas.

Dentro de la currícula del nivel medio existen materias específicas vinculadas al capítulo

¹⁶ “Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos –taller, seminario, laboratorio, proyecto– o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una identidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Documentos para la Concertación - Serie A, N° 17. Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal*, s/f).

¹⁷ Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Formación Ética y Ciudadana, noviembre de 1996.

¹⁸ Frente a esa situación, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECT) ha desarrollado los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en disciplinas tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua con el objetivo de establecer contenidos homogéneos en la enseñanza de cada provincia. Las mismas autoridades reconocieron la demanda de los gobiernos provinciales para extender esa estrategia hacia otras áreas, entre las cuales se encuentra el capítulo “Formación Ética y Ciudadana”.

bajo análisis tales como Formación Ética y Ciudadana, Derechos Humanos y Ciudadanía o Instrucción Cívica, dependiendo de la jurisdicción. Respecto de la distribución horaria, es usual que en las materias correspondientes al capítulo existan dos horas semanales en primer y segundo año del Nivel Polimodal sobre un total aproximado a 26 o 27 horas cátedra semanales. Vale decir, que se trata de un espacio curricular relativamente inferior. A la vez, parte de ese tiempo (en algunas jurisdicciones la mitad), se dedica al estudio de Filosofía, en especial al problema del conocimiento científico. Por lo tanto, es reducido el tiempo escolar dedicado a los temas de formación ciudadana.

Contenidos y transversalidad

La Ley Federal introdujo el criterio de la “transversalidad” de los CBC, es decir, que su contenido no se reserva en forma exclusiva a un espacio curricular sino que, además, opera bajo distintas formas didácticas y pedagógicas. La “Formación Ética y Ciudadana” es uno de ellos. Ese conjunto de saberes, de carácter conceptual, asociado a la dimensión valorativa, debe ser abordado de manera sistemática en las diferentes asignaturas y como modelo de organización escolar. De acuerdo a las definiciones del MECT: “El área se corresponde con el propósito de la escuela de brindar igual-

dad de oportunidades para que todos los alumnos logren un nivel básico de dominio cognitivo, ético, jurídico y político, que les permita acceder al conocimiento de las leyes y la organización política de la sociedad a la que pertenecen, y ejercer como sujetos autónomos una ciudadanía solidaria y participativa. Si bien este propósito es llevado a cabo por la escuela en su conjunto, el área de Formación Ética y Ciudadana es la que se ocupa específicamente de él [...] El área está presente de modo transversal en toda la escolaridad”¹⁹.

Pablo Erramouspe, responsable del Área de Formación Ética y Ciudadana del MECT señalaba, en una entrevista personal, que la transversalidad en el ámbito escolar se expresa bajo tres formatos posibles: i) mediante los contenidos de los distintos espacios curriculares, donde siempre hay una dimensión valorativa en la concepción de la persona y del mundo; ii) a través de la introducción de ciertos temas, en horarios excepcionales, que den lugar a la reflexión de ciertos asuntos (por ejemplo, la “semana de lucha contra la corrupción”); y iii) mediante eventos no estrictamente didácticos como forma de transmisión de valores (por ejemplo, los actos escolares). Si ponemos especial atención en la primera dimensión, es allí donde se advierte el principal problema: la transversalidad no ha podido superar el presupuesto normativo para convertirse en un elemento cotidiano efectivo de la práctica pedagógica escolar.

¹⁹ MECT, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, “Áreas Curriculares. Formación Ética y Ciudadana”, <http://www.mw.gov.ar/curriform/masfeyc.html>. “Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece evidente que en el diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentran clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Resumen de documento - Serie A, N° 08. Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles*, s/f).

En una entrevista personal, Graciela Morgade²⁰ comentaba el problema metodológico de la transversalidad: si se supone que todos se ocupan de cierto asunto o contenido, lo más probable es que no se ocupe nadie de manera efectiva. En su opinión, los contenidos transversales deben contar con un claro programa de intervención y, en ese sentido, no se hizo lo suficiente como para que la cuestión se transforme en un nudo de sentido en la práctica escolar²¹.

En consecuencia, desde el punto de vista de los contenidos, puede concluirse que el abordaje de la formación ética y ciudadana ha quedado limitado a los espacios curriculares respectivos, dada la enorme coincidencia entre nuestros entrevistados respecto de la dificultad para unos, o el fracaso para otros, de la estrategia de la transversalidad.

Los textos escolares

En nuestro país circula una abundante oferta de libros de textos de estudio orientados específicamente al tema de “Formación Ética y Ciudadana”, debido a la existencia de una industria editorial competitiva, con capacidad de producir textos escolares variados, de buena calidad y adecuados para los planes de estudios vigentes. Nuestro relevamiento (no exhaustivo por cierto) y las entrevistas con autores de algunos de ellos permite afirmar que no se advierten problemas de disponibilidad de material bibliográfico en el área. Inclusive, frente a los cambios de programas de estudios, la industria editorial reacciona con velocidad y pone a disposición de profesores y estudiantes nuevos materiales. En consecuencia, la disponibilidad de textos en cali-

dad y cantidad es una posibilidad cierta tanto para los docentes como para los estudiantes.

2.3. A modo de síntesis

La Ley Federal de Educación introdujo una nueva estructura en los niveles educativos (EGB y Polimodal) y una nueva definición de los contenidos curriculares, en tanto el problema de la formación ética y ciudadana se convirtió en uno de los llamados contenidos transversales de los CBC. Estos se desplegaron con diferentes formatos en las distintas jurisdicciones, dada la autonomía que gozan las provincias para especificar los diseños curriculares, originándose asignaturas con diferentes denominaciones (Formación Cívica, Derechos Humanos y Ciudadanía, etc.). Esa oferta curricular es, de todos modos, poco relevante respecto del total de la carga horaria de los estudiantes. Sin embargo, la idea de “transversalidad”, de acuerdo a la visión de nuestros entrevistados, parece haber fracasado, especialmente porque no existe una estrategia de formación docente análoga.

De todos modos, tanto desde el punto de vista del fundamento teórico como desde el marco normativo vigente y la disponibilidad de los materiales de estudio, la formación ética y ciudadana en la educación media se encuentra respaldada y justificada.

Dicho esto, la gran mayoría de nuestros entrevistados coincidieron en un punto: el problema de la formación en valores se asocia más al desempeño de la organización escolar que al problema de los contenidos curriculares. A discutir este punto se dedica el próximo apartado.

²⁰ Investigadora y profesora universitaria. Ex funcionaria de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

²¹ En esa dirección, es clave la falta de complementariedad con la estrategia de formación docente, tema que retomaremos más adelante.

La escuela en una sociedad transgresora

Tiramonti (2004) define a la escuela como una institución civilizatoria, toda vez que participa en la formación de la subjetividad en un determinado patrón cultural y normativo; la escuela es un dispositivo institucional destinado a incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias comunes que origine un consenso ético en el cual se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos (p. 31). En particular, la escuela media ha debido enfrentar en los últimos años un doble proceso: el empobrecimiento masivo de la población y la masificación de la escolarización. Asistimos a un verdadero cambio de época que ha puesto en cuestión el sentido de la escuela en tanto institución articuladora y sostenedora del orden social. En relación a ese punto, existe una abundante producción bibliográfica que esboza distintas respuestas al interrogante o, en rigor, intenta precisar mejor las preguntas.

Pese a la tensión que atraviesa la institución escolar, hay una función contingente que, a nuestro juicio, no ha variado: sigue siendo el espacio privilegiado de socialización organizado de manera estatal y cumple fines fundamentales de transmisión del orden social, particularmente de la noción de ley, como una exterioridad que se impone y contribuye a establecer un marco para la acción

individual en un contexto social. Como señala Savater (2006): “Los alumnos deben saber que una cosa son los pecados y otra los delitos: los primeros dependen de la conciencia de cada cual; los segundos, de las leyes que compartimos”. E insistimos en una idea central: estamos en presencia de un contexto caracterizado por la anomia y la cultura de la transgresión “frente a la cual debe posicionarse la enseñanza escolar” (Martucelli, *op. cit.*).

Ahora bien, podría objetarse que, en estos tiempos de cambio, esa función contingente también podría estar en entredicho. Sin embargo, nos inclinamos por evitar contestar esa pregunta de manera frontal e intentar desentrañar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo la institución escolar desempeña esa función, cuáles son las dimensiones significativas para comprender el desarrollo de esa tarea, y cuáles son las representaciones y puntos de vista de los actores involucrados. Sin la pretensión de entrar de lleno en ese debate, nos interesa identificar con mayor certeza, desde la perspectiva de los actores, cuáles son las dimensiones significativas y relevantes del sistema escolar que opera en el proceso de transmisión del sistema normativo en una sociedad que, insistimos una vez más, presenta como característica destacada una relación esquiua con la ley.

3.1. Clima institucional escolar

De acuerdo a lo referido por diferentes autores consultados e informantes entrevistados, el tema de la “formación ética y ciudadana” se vincula íntimamente con lo que podemos genéricamente llamar “clima institucional” de la escuela. Los contenidos curriculares específicos (espacios curriculares, contenidos, textos y profesores en calidad y cantidad) aparecen significados, mediados y amortiguados por ese aspecto. La transmisión de valores éticos y ciudadanos tiene entonces una dimensión “ecológica”, en el sentido que opera más por el ejercicio y el ejemplo del conjunto de actores y relaciones que por el desempeño curricular al interior del aula. Por lo tanto, se hace difícil circunscribirlo en un espacio curricular específico y medir o evaluar su importancia e impacto a partir de esa localización²².

La noción de contenido transversal del capítulo de “formación ética y ciudadana” debe entonces recuperarse en esa dimensión: un conjunto de valores y de normas que permean el sistema educativo en general y la institución escolar en particular y que se le imponen a los

estudiantes como una exterioridad significativa. Cómo se construye entonces lo normal y lo patológico, cómo se sanciona lo que está bien y lo que no lo está, cuáles son las pautas de convivencia relevantes, cómo opera el régimen de administración de la disciplina, qué relación guarda el sistema normativo con el comportamiento de los actores más destacados, cuál es el significado de la evaluación de los desempeños educativos, cuáles son los márgenes de discrecionalidad de las autoridades y cómo se los administra, etc. En suma, parafraseando a Foucault, creando “medio ambientes”. Esa dimensión institucional cobra, en esta línea de razonamiento, una potencia explicativa superior a cualquier otra para poder anclar un curso de acción posterior que afecte en forma positiva el problema de la “formación ética y ciudadana” en el ámbito escolar.

Si esta perspectiva es razonable, entonces las formas de organización, gobierno y desempeño de las instituciones educativas, es decir, el tema de la gestión escolar²³ adquiere un lugar estratégico.

Onetto (2006) sigue esa línea de razonamiento y presenta el concepto de escuela co-

²² De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), el orden social es una producción humana constante, tanto en su génesis como en su existencia. Para comprender las causas de la aparición, subsistencia y transmisión del orden social debe entenderse el problema de la institucionalización. Toda actividad humana está sujeta a la habituación: todo acto que se repite crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por quien la ejecuta. Las acciones habitualizadas retienen su carácter significativo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento. La habituación proporciona un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones las más de las veces; de esa manera se torna innecesario definir cada situación de nuevo. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores: toda tipificación de esa clase es una institución. La tipificación de las acciones habitualizadas siempre se comparten, son accesibles para todos los integrantes de un grupo social y la institución tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. Las instituciones implican historicidad y control. Decir que un sector de la actividad humana se ha institucionalizado es decir que ha sido sometido al control social. Cuando fallan esos procesos de institucionalización, se requieren mecanismos de control adicionales (sanciones). Un mundo institucional se experimenta como una realidad objetiva y tiene una memoria que antecede al individuo. El mundo institucional es actividad humana objetivada (p. 66 y subs).

²³ Se entiende por gestión escolar “[...] a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados”. (Navarro Rodríguez, s/f). Se entiende por cultura escolar “el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas. Es decir, formas de hacer y de pensar sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas, compartidas por sus actores, y transmitidas de generación en generación” (Litichever y Nuñez, 2005, p. 116).

mo un “colectivo enseñante”; es la organización escolar y su cultura constitutiva y emergente la que opera en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, en forma interactuada entre los actores participantes, de forma más decisiva que cualquier área curricular: “Si deseamos formar a nuestros niños y niñas, muchachos y chicas en los valores que sostienen la democracia, parece necesario trabajar en ese lugar entre las personas que es el colectivo enseñante. Cultura de la institución, prácticas profesionales, paradigma de los vínculos, esquemas de comunicación, modelos de gestión directiva, mensajes inscriptos en la distribución del espacio y del tiempo, rituales, mandatos de silencio [...] son un potente emisor de mandatos valorativos”. Fernando Onetto, Coordinador Nacional del Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en una entrevista personal, señalaba que la escuela es el espacio público, de carácter institucional, que expone a todo niño y niña con la noción de ley, de manera continua a lo largo de cada ciclo lectivo; por lo tanto, el grado de involucramiento de los estudiantes en la construcción de ese clima institucional también es un elemento relevante para establecer las configuraciones específicas de relaciones y significaciones a su interior.

Algunos entrevistados mencionaron la noción de “currículum oculto” como aquel cúmulo de prácticas que hacen a la forma en la cual se desenvuelve la vida cotidiana de la escuela. Es decir, a través de las actitudes cotidianas y recurrentes de los adultos (directivos y equipo docente) se sanciona de hecho un

universo de significaciones que expresa, con toda claridad, el marco normativo que opera en la institución. Como señala Southwell (2004), en la escuela “[...] se construye una relación con la norma y la convivencia, no sólo a través de los espacios curriculares que la escuela destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, por los patios, en las palabras que se ponen en juego y en tantos lugares donde la escuela les da paso a formas de autoridad específica”.

La evidencia reunida mediante las entrevistas a funcionarios, profesores y directivos autoriza a decir que el aspecto clave de la formación ética y ciudadana en el sistema escolar se relaciona fuertemente con las actitudes que desempeñan los adultos significativos en esa red de relaciones: una ética asociada a una práctica, al valor de la palabra, a la transmisión con el ejemplo del sentido de la ley²⁴. Los actos pedagógicos encierran en sí mismos una valoración: si la evaluación del rendimiento no se arregla a un criterio de mérito y justicia²⁵, si las prohibiciones a los estudiantes no conllevan una lógica de universalidad e impersonalidad y, en cambio, se arreglan “a la carta”, si los adultos asumen ciertas liberalidades que les son vedadas a los estudiantes, la “cultura de la transgresión” se confunde y combina con la cultura escolar. En una entrevista personal, Gustavo Iaies²⁶ afirmaba que los valores se enseñan a partir del modelo de gestión escolar, y en ese sentido, juegan un papel clave los directores de los establecimientos.

En el sistema educativo los adultos desempeñan el lugar del agente representante de la

²⁴ En el capítulo siguiente presentaremos las percepciones de los propios estudiantes sobre el particular.

²⁵ Entrevistadas que desempeñan funciones docentes señalaban a modo de ejemplo la política de promoción automática de los alumnos, por razones administrativas, como un aspecto que mina esa noción de mérito.

²⁶ Ex Secretario de Educación General Básica del Ministerio de Educación de la Nación. Director Ejecutivo del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).

ley y, por lo tanto, su responsabilidad es intransferible y el quebrantamiento de la ley por su parte es injustificable, a diferencia de los adolescentes que se encuentran en un estadio de maduración diferente y donde la transgresión ofrece otras alternativas de comprensión y justificación. Para concluir la idea, una profesora entrevistada, María Alicia Brunero, señalaba sobre la cuestión de la educación en valores cívicos que “no es un problema de contenidos ni de planes de estudio, es un problema de las actitudes de los adultos”. Onetto, en la citada entrevista, coincidía con la idea: en ocasiones, detrás del discurso de la democratización se esconde la falta de responsabilidad de los adultos en relación al papel que les toca desempeñar. Si los adultos no se comprometen con la ley, específicamente con las normas que reglamentan el funcionamiento del sistema escolar²⁷, difícilmente puedan hacerla creíble para adolescentes en formación, que se encuentran a la búsqueda de límites y libertades.

Los profesores aparecen doblemente involucrados: en tanto actores del proceso pedagógico particular en el aula y, asimismo, actores de esa codificación implícita y explícita de valores y comportamientos, dada la significación que le asignan en cada acto a esa misma escala normativa y valorativa. Además, los docentes participan en forma activa del proceso de “etiquetamiento” de los estudiantes, sancionando y legitimando estructuras de jerarquías y diferencias al interior de la población estudiantil²⁸.

A la vez, la forma en la cual cada escuela procesa los conflictos (propia-mente escolares

o aquellos que hacen de la escuela un escenario donde se expresan conflictos sociales más amplios) desnuda esas concepciones en torno a los valores predominantes en la institución y su relación con las pautas de convivencia. Ese elemento es repetidas veces señalado por diferentes entrevistados: el valor pedagógico que ofrece la reflexión crítica sobre distintos hechos (violencia, agresión, discriminación, etc.), que ponen en tensión derechos y valores, donde es posible hacer jugar no solamente los aspectos puramente normativos sino también los valorativos, no siempre son aprovechados en forma sistemática por la escuela. Algunos señalan la ausencia de espacios institucionales adecuados para que tengan lugar esas nuevas prácticas, otros destacan la enorme carga administrativa que pesa sobre las autoridades de la escuela que distrae energías, otros la necesidad de introducir cambios para que el discurso de la participación se convierta en una práctica posible al interior de la escuela. En consecuencia, la práctica institucional de la escuela se desempeña en esa dirección más por voluntad y compromiso del personal docente en cada caso particular que por mandato formal de la institución.

En tal sentido, en contextos de enseñanza caracterizados por la privación material, profesores entrevistados enfatizan la fuerte presencia del voluntarismo docente: es más decisivo el compromiso y la sensibilidad personal que la obligación profesional o el mandato institucional. Buena parte de las iniciativas que rompen el esquema pasivo y tradicional de la relación docente - contenido - alumno y buscan nuevas alternativas al trabajo pedagó-

²⁷ Los dispositivos normativos que regulan el sistema educativo pueden agruparse en cuatro categorías: i) normas que regulan las responsabilidades de los profesionales del sistema; ii) normas que regulan el planeamiento, la gestión, la evaluación y la acreditación de los procesos de enseñanza; iii) normas que regulan la gestión de las instituciones; y iv) normas que regulan la trayectoria de los alumnos. (CLESE / Fundación Konrad Adenauer, 2005).

²⁸ Existe evidencia disponible sobre el efecto que ese tipo de “etiquetamientos” tiene sobre el desempeño académico de los estudiantes, conocido como “efecto Pigmalión”.

gico, claves para la formación ética y ciudadana, se basan sobre todo en la iniciativa autónoma de los profesores. A la vez, sostienen que buena parte de las intervenciones escolares de ese tipo descansan sobre el supuesto de la existencia del voluntarismo de los profesores, lo que hace que no se requieran modificaciones que permitan la conformación de ciertas funciones, competencias o espacios institucionales pues simplemente se aprovecha esa energía adicional que emana de algunos integrantes del cuerpo docente. En ese punto, tanto profesores como directivos de institutos de formación docente entrevistados señalaron que la organización escolar requiere de una redefinición de funciones, de modo tal de posibilitar espacios de carácter institucional que puedan procesar de otro modo los conflictos entre derechos, nutridos tanto desde la cotidianeidad de la convivencia escolar como desde el análisis racional de la realidad, elementos decisivos en la formación ética y ciudadana.

Las normas escolares y la cultura de la ley

Martuccelli (*op. cit.*) está convencido que la socialización escolar debe abordar el problema de la cultura de la transgresión en su dimensión moral y en sus aspectos éticos y propone tres cursos de acción: 1) la escuela debe transmitir un aprendizaje que permita a los individuos ir contra esa cultura de la transgresión; querer hacer respetar la ley implica tener la capacidad de soportar la mirada extrañada u hostil de los otros; por ello señala la importancia de entrenar a los alumnos en unas formas de civismo que les permitan resistir el conformismo grupal. 2) La escuela de-

be estimular la confianza en un sistema de reconocimiento colectivo al mérito; tiene la obligación de mostrar que una institución puede ser justa en el trato que dispensa a los individuos. 3) La escuela no puede limitarse a ocupar el lugar de la enunciación normativa desconociendo los contextos sociales y culturales en los cuales esas actitudes se desarrollan; debe demostrar la posibilidad práctica de hacer respetar las reglas, lo que supone la existencia de normas colectivas realistas. Las normas que deben ser respetadas *deben poder ser respetadas*.

Completando el razonamiento recién expuesto, Emilio Tenti Fanfani (entrevista personal) nos planteaba que la escuela tiene un papel preponderante respecto de tres dimensiones del problema que nos ocupa: en primer lugar, en la generación de las capacidades para la participación de los alumnos, en especial en las competencias expresivas y actitudinales, para desarrollar el equipamiento individual indispensable y decisivo para el ejercicio de la ciudadanía activa²⁹. En segundo lugar, la escuela debe ser un escenario que permita experimentar la democracia, en tanto orden producido y autofundado, donde los actores acuerdan el respeto de ciertas reglas básicas, comunes y compartidas, propias del Estado de Derecho; es decir, la experiencia del respeto por la norma y de la existencia de la infracción. Por último, señalaba el problema de la reflexividad, en relación a dotar de elementos de carácter conceptual a esa misma experiencia. En igual dirección, Martuccelli (*op. cit.*) señala: "El civismo no debe ser considerado únicamente como un conjunto de virtudes transmitidas en la escuela pero que sólo deberían ser ejercitadas más tarde, y en otros luga-

²⁹ Entre otros, Kymlicka y Norman (1997) desarrollaron la idea de la necesidad de complementar la aceptación pasiva de los derechos de ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes cívicas.

res. Para que este aprendizaje del civismo sea práctico, es preciso, con todos los matices necesarios, que en el seno de las escuelas los alumnos puedan ejercitar esta facultad. Por el momento, salvo casos ejemplares, la realidad está muy lejos de ello”.

La escuela se constituye en una especie de umbral entre el Estado y la sociedad civil. Por un lado, es claramente un servicio de carácter estatal, aunque sea producido en forma privada³⁰, que expresa una forma específica del imperio de la ley en la esfera pública mediante las normas que reglamentan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes. Es, a la vez, una arena de conflicto propia de la esfera estatal y está recorrida por los antagonismos que se encuentran en la sociedad civil, de manera diferencial en función de su emplazamiento territorial o en función de los grupos sociales que la ocupan. Obviamente, el tipo y la manifestación de los conflictos que se identifican en una escuela donde concurren sectores populares es de índole marcadamente diferente a los que aparecen en escuelas donde concurren sectores privilegiados.

Entrevistados en posiciones de dirección de escuelas donde concurren alumnos de élite señalaron la situación de disputa entre las familias y la escuela en relación al sentido de las normas escolares, en especial referido a circunstanciales situaciones de indisciplina. La detentación de posiciones de privilegio por parte de las familias, con acceso fluido a recursos legales, suele convertirse en el ejercicio

de una disputa respecto de la sanción que, más allá del legítimo derecho democrático de cualquier estudiante de ser escuchado y de tener la posibilidad de reflexionar con las autoridades educativas sobre el sentido y las consecuencias de cualquier acción, expresa una forma de deslegitimación del poder sancionatorio de la escuela (constitutivo de cualquier sistema normativo) y la estructuración de un poder de facto, paralelo, no ajustado a derecho, basado en los argumentos de la fuerza relativa respecto de las posibilidades de las autoridades de la escuela. Lo que se quiere señalar es que la disputa no se dirime en términos del sentido de justicia tanto de la norma como del proceso sancionatorio que su violación acarrea, sino que lo hace en términos de la capacidad relativa de ciertas familias de violentar ese sistema normativo a favor de los intereses particulares afectados, eludiendo su sanción por fuera de la razonabilidad que lleva implícita en relación al acto sancionado³¹.

A la vez, autoridades escolares entrevistadas hacen mención también a que ese tipo de acciones ponen en acto expresiones de protección desmedida hacia los hijos, explicables por ciertos sentimientos de falta respecto de un “deber ser” del papel del padre y la madre, en el contexto de una vida familiar desahogada por múltiples circunstancias. Pese a la anotación, preferimos no insistir con argumentos de ese orden.

Es decir, sin caer en la falacia ecológica de la cual se nos advirtió hace tiempo, el proceso

³⁰ La distinción entre producción y provisión de servicios públicos se encuentra en Pérez y Gamallo, 1994.

³¹ Otro estudio señala: [...] los padres de los sectores medios son los que más impugnan la función disciplinadora de la escuela y tienden a sostener las posiciones de sus hijos en contra de las sanciones que la institución les impone. [...] Se podría formular como hipótesis que la relación entre la escuela y las familias de sectores medios se ha vuelto compleja [...]. La penetración del discurso *psi*, la horizontalidad de las relaciones, la emancipación de las mujeres y la organización de la institución familiar alrededor de los afectos y la emoción modifican el reclamo de ‘disciplinamiento’ hacia la escuela. Parecería que este sector social hace una apuesta más fuerte a los mecanismos de autorregulación que al disciplinamiento mediante el control externo” (Tiramonti y Minteguiga, 2004, p. 111). En una entrevista personal, Horacio Sanguinetti, entonces Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires y ex Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, señalaba la creciente tendencia a la judicialización de los conflictos escolares, vale decir, el recurso a una instancia extraescolar para dirimir cuestiones propias de ese ámbito.

descrito por Nino y retomado por Isuani respecto de cómo las élites en nuestro país violentaron repetidamente el orden legal a favor de sus intereses particulares, presenta un paralelismo con la forma en la cual se desempeñan esos mismos sectores en relación a la construcción del particularismo en el orden escolar.

Entre los sectores populares, la situación tiene otra significación. Profesores entrevistados que se desempeñan en escuelas públicas de nivel medio del Gran Buenos Aires, situadas en barrios con deficiente equipamiento colectivo y donde habitan poblaciones con severas privaciones materiales, señalan el lugar privilegiado que ocupa el sistema educativo (la escuela como institución) frente a esa realidad: hay un “adentro” de la escuela distinto del “afuera”, como un punto de referencia y espacio donde reina cierta noción de legalidad, donde se encuentran límites (control de inasistencias, evaluación del rendimiento, sanciones disciplinarias) que, aunque desafíen, los propios estudiantes aceptan como legítimos. Paralelamente, los estudiantes conviven de manera cotidiana y patente con la informalidad, la injusticia y la corrupción (punteros políticos que trafican influencias para obtener planes sociales y ofrecen estímulos económicos para participar en manifestaciones prosectaristas, policías que abusan de su autoridad, medios de transporte ilegales sin habilitación, grupos de pares donde participan “delincuentes amateurs”³², situaciones de explotación laboral personales y familiares, etc.), en la cual el Estado se presenta en un doble papel: por un lado, manifiesta su ausencia como monopolizador de la fuerza y como ordenador de la actividad de los particulares, dando idea de

un territorio sin ley y, por otro lado, garantiza ese estado de situación mediante algunas de sus manifestaciones institucionales. En tal contexto, sumamente desfavorable por cierto, la escuela opera como el lugar de aprendizaje y experimentación del “imperio de la ley”³³. A la vez, ese propio mercado informal incentiva la deserción escolar, en un contexto donde los apremios económicos de las familias son evidentes.

En consecuencia, la escuela como representante de una idea de ley, en una sociedad transitada por una cultura de la transgresión, encuentra sus límites y sus significaciones diferenciales en función de los grupos sociales que la transitan.

Las sanciones y la convivencia

Nuestros entrevistados coincidieron en la idea de que la escuela ha perdido su capacidad de sancionar. Una investigadora entrevistada, insospechada de portar una visión conservadora, señalaba que la idea de sanción se ha convertido casi en sinónimo de “represión” o de “dictadura”, lo cual encarna entre el personal docente y directivo una sensación de impunidad, de que se ha minado la legitimidad para la sanción. En un reportaje concedido al diario La Nación de Buenos Aires (12/11/2006), el especialista Mariano Narodowski afirmaba en igual sentido: “Entiendo que hay que restablecer una alianza escuela-familia basada en la justicia y en la confianza, sin dominio ni sumisión, pero que tiene que ser asimétrica y por lo tanto la última palabra debe ser de la escuela. Es imposible establecer una relación educativa si la última palabra está en discusión”. Luego agrega: “En la escuela, muchos educadores

³² Tal la expresión del citado trabajo de Kessler.

³³ “En el otro extremo de la escala social [el más bajo], la existencia de los chicos transcurre por ámbitos informales y por lo tanto desregulados. La escuela es casi la única institución por la que transcurren los chicos” (Tiramonti, *op. cit.*, p. 36).

sienten la autoridad como algo violento. La principal victoria ideológica de la dictadura del '76 fue habernos hecho creer a muchos argentinos que cualquier forma de autoridad es necesariamente sumisión, dominio, terrorismo y tortura. Nos cuesta pensar la autoridad desde un lugar de confianza y de justicia". Se advierte un consenso cierto respecto de esta idea.

Esa afirmación no abona ni postula nuestra nostalgia por el regreso a cualquier sistema particular de administración de la disciplina, sino simplemente intenta hacer notar que todo sistema normativo lleva inscripto su propio régimen de sanciones.

En la misma línea se inscriben los resultados de la investigación de Kessler (2002): "Hay segmentación de experiencias pero también hay sensaciones compartidas, como el convencimiento de que, en última instancia, todo puede hacerse en las escuelas. Nos sorprendía escuchar en las entrevistas que los alumnos eran incapaces de encontrar una acción que 'no se podía hacer y que realmente no se hacía en las escuelas', tal como les preguntaban los coordinadores de los grupos focales. Por distintas razones en cada escuela, toda norma aparece negociable. Probablemente esto sea el resultado transitorio del pasaje del sistema disciplinario tradicional al novedoso, basado en las pautas de convivencia, pero sin duda es imprescindible reconstruir reglas de convivencia allí donde ésta parece ha-

ber sido erosionada. Y no porque esto sea una demanda exclusivamente nuestra, sino de casi la totalidad de los jóvenes –y por supuesto docentes– que hemos entrevistado" (p. 110 y 111).

La pregunta que sobrevuela en la discusión es cómo establecer una organización escolar capaz de convertirse en un contra ejemplo potente e incuestionable en una sociedad que, tal como se intentó ilustrar y forma parte de un supuesto del presente trabajo, tiene una relación esquivada con la ley. En esa dirección, la preocupación por la cuestión de la sanción emerge en las respuestas de muchos de nuestros entrevistados. Ese comentario es un señalamiento sobre una preocupación recogida, sin pretender afirmar nada sobre la superioridad de cualquier sistema de disciplina escolar³⁴.

3.2. Algunas experiencias relevantes

Una evaluación realizada sobre la reforma de la escuela media en la Provincia de Córdoba denominada "Escuela para Jóvenes" arrojaba conclusiones útiles de rescatar en el contexto del presente estudio (Iaies, Delich y Gamallo, 2004). La intervención produjo un impacto significativo en cuanto a la forma de apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes, debido al cambio en la organización de la

³⁴ En 2001 se modificó el sistema disciplinario de la Ciudad de Buenos Aires y en 2002 el de la Provincia de Buenos Aires: "Los regímenes disciplinares vienen experimentando una transición de formas disciplinarias centradas en una autoridad burocrático - legal y caracterizadas por las amonestaciones, las suspensiones y las firmas de actas, a formas de autoridad más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psicopedagógicos y en la idea de contrato o negociaciones, con reglamentos de convivencia consensuados por toda la comunidad educativa, asambleas de reflexión y prácticas disciplinarias preocupadas porque la sanción repare la falta cometida" (Litichever y Nuñez, *op. cit.*, p. 108). Un estudio del funcionamiento de los nuevos sistemas de disciplina en Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires se encuentra en ese trabajo. Por otro lado, entre nuestros entrevistados que desempeñan funciones docentes en la Ciudad de Buenos Aires fue sumamente criticado el Sistema Escolar de Convivencia que dio lugar a los Consejos de Convivencia, establecidos como reemplazo al viejo sistema de amonestaciones a partir de 2001 e integrado por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres y representantes de las asociaciones de estudiantes. Si bien no fue objeto de una observación sistemática, esos espacios fueron calificados como "frustrantes" en el sentido que no operan como ámbitos plenamente democráticos y suelen ser objeto de manipulaciones por parte de los directivos.

escuela a partir de una nueva disposición de elementos relativamente simples, coherentemente articulados, de los cuales se señalan los más relevantes: i) se elaboró en cada establecimiento la noción de equipo de trabajo en el cuerpo de profesores, que generó un espacio de planificación efectivo; ii) se realizó una reorganización curricular para elevar el número de horas de clase de cada profesor en una misma escuela, de modo tal de concentrar su tarea en un establecimiento, personalizar y fortalecer la relación docente-alumno (implicó una negociación gremial porque desde ya hubo docentes que perdieron horas de clase al desaparecer algunos espacios curriculares en ciertos ciclos lectivos); por otro lado, no significó el incremento de la carga horaria de materias asociadas a la formación ética y ciudadana; iii) se invirtió en libros para nutrir las bibliotecas escolares y propiciar un ambiente de estudio más estimulante para los jóvenes; iv) se crearon los clubes de acción juvenil (CAJ) que le dieron participación destacada a los estudiantes en su gestión, abrieron la escuela a actividades de recreación durante los fines de semana y les permitieron un acercamiento a la institución escolar desde una posibilidad lúdica, en especial en configuraciones socio urbanas que carecían de equipamientos colectivos públicos y privados análogos para el desarrollo de actividades de esa naturaleza. En consecuencia, se verificó un cambio positivo en la relación de los estudiantes con la escuela, a partir de una reducción de la distancia entre el discurso institucional y la práctica efectiva³⁵.

En esa dirección, muchas instituciones escolares se encuentran desarrollando distintas

actividades, entendidas como “extra curriculares”, orientadas a fomentar la formación en valores a través de tareas de acción directa, de carácter solidaria y voluntaria: según datos proporcionados por María Nieves Tapia, responsable del Programa Nacional Educación Solidaria, dependiente del MECT, aproximadamente un 70% de escuelas medias de todo el país realizan actividades de ese tipo. Es curioso que esas actividades responden a iniciativas de docentes o directivos en forma individual, pero sin llegar a integrar el “deber ser” de la escuela³⁶. Si bien no todas las actividades desarrolladas por las escuelas y promovidas por el programa se vinculan estrictamente con la cuestión de la “formación ética y ciudadana”, hay una clara apuesta de esa intervención en dirección de transformar la noción de aprendizaje. Es decir, hay una enorme actividad social, orientada a la formación en valores, que depende de la iniciativa de directores y/o de docentes de los establecimientos educativos.

Esas iniciativas ofrecen una enorme variabilidad en su concepción y desarrollo, y reproducen la fragmentación de la experiencia educativa en nuestro país. El Programa Nacional de Educación Solidaria desarrolla en su práctica el concepto de “aprendizaje-servicio”. Si bien orientado a prácticas de carácter solidario, es útil como ilustración de modelos de intervención pedagógica análogos a los que estamos estudiando en este trabajo: “El aprendizaje-servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencias educativas que generalmente se dan en forma paralela o inconexa en las instituciones

³⁵ Vale anotar que, al momento de hacerse el mencionado estudio (julio de 2002), estaban incorporadas en la experiencia el 6,3% de las unidades educativas y el 6,5% de los alumnos matriculados del Ciclo Básico Unificado del Nivel Medio de la provincia (45 escuelas y algo más de 10.000 estudiantes).

³⁶ Entrevista personal. Según la misma fuente, solamente un 10% de las escuelas tienen incorporadas esas actividades como parte de su proyecto institucional.

educativas: por un lado, actividades con objetivos específicamente académicos, como trabajos de campo o pasantías, que se realizan con el objetivo de que los estudiantes apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado. Por otro lado, en muchas escuelas, institutos terciarios y universidades se desarrollan actividades solidarias: campañas en la propia comunidad o en otras comunidades, iniciativas de alfabetización, forestación, apoyo escolar, etc. Hablamos de aprendizaje en servicio cuando se da la intersección de estos dos tipos de actividades, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria”.

María Nieves Tapia, señalaba que el problema de la educación moral (o la formación ética y ciudadana) tenía, al menos, tres aspectos relevantes: 1) el desarrollo de la capacidad crítica y del pensamiento reflexivo de los estudiantes a través de la formación teórica y del conocimiento de ciertos contenidos normativos (declaraciones de derechos, Constitución Nacional, etc.); 2) la práctica social, en la medida en que es necesario el desarrollo conceptual pero es fundamental el espacio donde se visualiza, aunque no alcanza con el simple ejemplo; 3) la sumatoria del conocimiento y el ejemplo. A la vez, reconoce que los docentes no están formados para una aproximación de ese carácter. Ese tipo de intervenciones intentan reunir esos componentes, por lo cual reconocemos valioso rescatarlo para este debate.

Por último, vale mencionar la experiencia de la Provincia de Buenos Aires en la creación de los acuerdos de convivencia en el nivel Polimodal a través del Programa de Reformulación de Normas de Convivencia y Disciplina, que en 2001 reemplazó al sistema

que databa de 1958. El espíritu de la intervención aspira a “[...] la legitimación democrática de las normas que se funda en un contrato entre las partes y no en una imposición unilateral. Claramente se evita la confusión entre participación y anomia, entre enfoque democrático y confusión de roles. Los adultos docentes y las familias tienen una responsabilidad compartida pero no simétrica con los alumnos y alumnas que concurren a nuestras escuelas” (Dirección General de Cultura y Educación, 2003, p. 31). Es decir, se propone convertir la disputabilidad sobre el sentido de las normas escolares en un proceso de diálogo y reflexión enmarcado, para luego establecerlo como el sistema normativo imperante, compartido y aceptado por todos los actores. La convivencia es definida como una condición necesaria para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ese modo, cada escuela constituye sus “acuerdos de convivencia”, que luego son reglamentados en forma oficial, y son sujetos a revisión con cierta periodicidad, de modo tal que los estudiantes no lo vivan como una imposición. Por lo tanto, la convivencia escolar excede largamente la cuestión del sistema de disciplina. Según la información disponible, hay 1.050 acuerdos de convivencia vigentes en la provincia, sobre cuyo contenido nada podemos afirmar. Pero desde ya, expresa una dirección que vale la pena explorar, cuya experiencia se continúa desde el nivel nacional por el Programa de Convivencia Escolar del MECT.

3.3. Formación docente

Respecto de la formación inicial docente, no hay profesores que se titulen en “Formación Ética y Ciudadana”, pues ésta no se ofrece como carrera u orientación, aunque se en-

cuentran algunos pocos titulados en Ciencias Jurídicas. Tales materias son dictadas en general por profesores de disciplinas diversas, como Historia o Geografía, o graduados universitarios (abogados u otros), en el mejor de los casos, aunque no es excluyente para profesores de disciplinas ajenas a las Ciencias Sociales. Pero no es ese el problema central: la transversalidad de los contenidos de formación ética y ciudadana no se articula con una estrategia análoga en la formación inicial docente, que opere sobre todas las disciplinas básicas. Es decir, aquellos contenidos que le son específicos, no forman parte de los planes de estudio que cursan los aspirantes a profesores de las distintas disciplinas de base.

Uno de los puntos de acuerdo entre los entrevistados fue la idea de que el proceso de formación docente no ha tomado el problema de la formación ética y ciudadana como un eje central, sino que ha privilegiado fundamentalmente los temas de las disciplinas respectivas y los aspectos pedagógicos y didácticos sin adoptar una perspectiva como la que aquí se sugiere.

En una entrevista personal, Isabelino Siede³⁷ señalaba que una de las claves para mejorar la formación inicial docente en el área de formación ética y ciudadana es generar un sistema de aprendizaje que permita a los aspirantes no solamente recibir una formación en el plano conceptual, sino también promover formatos de “prácticas sociales” que los coloquen en situación de atravesar conflictos entre derechos de manera similar a la que, en un futuro, se espera que lo hagan con los estudiantes. Esa metodología puede ofrecer la producción de insumos que los invite a refle-

xionar y a construir criterios racionales tanto para la acción como para la representación de los problemas y de las dimensiones morales en juego en cada una de ellas. Por el camino del debate racional, se pueden evitar dos tentaciones recurrentes en toda estrategia de formación en valores: la pretensión moralista de intentar modificar las ideas o a la pretensión conductista de intentar cambiar las conductas. Un ejemplo de esa metodología de trabajo se encuentra en este mismo volumen, en el apartado 4.2.

Esa perspectiva no pareciera ser una prioridad en la formación docente, aunque en casos aislados se implementan prácticas que permiten el desarrollo de una mirada crítica en relación a la realidad social para ubicar el marco institucional educativo en un contexto más amplio. La experiencia de un Instituto de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires expone a los alumnos a observar e interpretar la realidad cotidiana desde marcos teóricos propuestos en la bibliografía y se espera que aporte una mirada más integradora respecto de la función docente. Ese diseño curricular no está generalizado y es de implementación reciente. Ese tipo de prácticas pareciera entonces ser excepcional en la formación de los docentes. Directoras de institutos de formación docente entrevistadas manifestaron no haber incorporado ese tipo de experiencias las que, al parecer, sólo se tratan en el plano teórico.

Luis Echeverría³⁸, en una entrevista personal, señalaba que los docentes deben ser formados de manera tal de tener absoluta conciencia de que sus gestos y actitudes son parte fundamental del concepto de formación

³⁷ Responsable del Área de Formación Ética y Ciudadana de la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) - Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

³⁸ Coordinador del Área de Convivencia y Aprendizaje de la Dirección de Educación Polimodal, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

ética y ciudadana, por lo cual ese aspecto debe integrar de manera sustancial los programas de entrenamiento. A la vez, afirmaba la disociación entre la formación y las exigencias para el desempeño en el plano pedagógico, en especial ante la masificación de la educación media y la dificultad para acomodarse a esa nueva realidad. En ese sentido, comentaron directoras de diversos institutos de formación superior de la Provincia de Buenos Aires entrevistadas que no sólo se encuentran desajustes en lo pedagógico, sino entre lo normativo y lo que realmente se hace en la escuela; así es que el docente que llega a la escuela debe adaptarse a una realidad que entra en conflicto con lo que, se supone, aprendió en su etapa formativa³⁹.

Sin agotar el punto, que desde ya merece un examen más exhaustivo, se estableció la coincidencia respecto de la necesidad de incorporar una perspectiva distinta frente al problema de la formación ética y ciudadana en la formación inicial docente, no solamente como contenido teórico sino fundamentalmente en el plano actitudinal.

3.4. A modo de síntesis

Hemos intentado señalar con énfasis que el problema de la transmisión de los valores ciudadanos en el sistema de educación se vincula de manera estrecha con los que los distintos autores y entrevistados han denominado alternativamente como el clima institucional, la organización y la cultura esco-

lar, y el “currículum oculto”. Es decir, aquello que hace a las prácticas cotidianas de la escuela como un modelo de transmisión en acto de un universo simbólico (valorativo y normativo) donde los adultos (cuerpo directivo y cuerpo docente) tienen una responsabilidad clave, significativa e intransferible. En ese punto, los procesos de formación docente deben ser capaces de transmitir ese modelo de desempeño, dado que se continúa privilegiando lo estrictamente disciplinario, por lo cual los profesores de las distintas especialidades no siempre están en condiciones de poner en circulación esos contenidos transversales con éxito. Ese parece ser un punto de atención que merece ser abordado en un futuro, en cualquier intervención tendiente a corregir ese aspecto de la formación docente como forma de tener incidencia en su desempeño profesional. En una sociedad que tiene una relación esquivada con la ley, tal como hemos intentado demostrar en la primera parte de nuestro estudio, la escuela debe cumplir un papel activo en el terreno cultural.

Ahora bien, veamos en el próximo capítulo cuál es la mirada de los estudiantes en relación a la noción de ley y al lugar de la escuela en ese proceso. Para indagar sobre sus perspectivas, representaciones y opiniones sobre el fenómeno de la corrupción, partimos desde un punto más amplio que constituye el eje de este trabajo: la cuestión del imperio de la ley. Es decir, colocando al fenómeno de la corrupción como un derivado de la permisividad social a la transgresión de la ley.

³⁹ Tedesco (s/f) menciona: “[...] la autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación docente y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas”; y que “[...] las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas”.

La perspectiva de los estudiantes sobre la ley y la corrupción

4

“En cuanto cualquier adulto piensa que, como los padres y los maestros de antes, puede volverse introspectivo e invocar su propia juventud para comprender la juventud que tiene delante de él, está perdido”

Margaret Mead⁴⁰

Con el objetivo de indagar acerca de las predisposiciones, valoraciones, representaciones y orientaciones prácticas de los jóvenes estudiantes al problema de la ley y la corrupción, se diseñó una investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica: “El fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16). Esta investigación consistió en la realización de once grupos de reflexión en escuelas de nivel medio, diez en la Ciudad de Buenos Aires y uno en el Gran Buenos Aires, y comprendió a alumnos de cuarto y quinto año y tercero de polimodal de escuelas públicas y privadas, de ambos sexos, de distintos grupos socioeconómicos, entre mayo y julio de 2006. Los interrogantes se di-

rigieron al abordaje de tres grandes núcleos temáticos: la ciudadanía, la corrupción y la institucionalidad escolar. El problema del imperio de la ley y la transmisión de la norma operó como eje analítico común.

4.1. Los jóvenes y la ciudadanía

Un primer abordaje indagó de qué modo los jóvenes se sentían interpelados por la condición de ciudadanía. Los participantes en los diversos grupos definieron la condición de ciudadanía a partir de un reconocimiento claro aunque superficial de un atributo individual asociado a la posesión de ciertos derechos y obligaciones como miembros de la sociedad. La idea de pertenencia a una nacionalidad, nudo central de la conceptualización clásica, está presente en esa concepción⁴¹. En general esa

⁴⁰ Antropóloga estadounidense (1901-1978). Publicado en “Ñ Revista de Cultura”. *Clarín*, N° 150, sábado 12 de agosto de 2006, Buenos Aires.

⁴¹ Aludimos a la definición de ciudadanía del célebre trabajo de T. H. Marshall, 2004, edición original: 1950.

definición es simple, con poca elaboración, aunque con capacidad de señalar sus rasgos más relevantes. Pese a las dificultades, un participante de una escuela pública de sector medio indicaba una atinada distinción entre “habitante” y “ciudadano”, al incorporar la esfera de los derechos como patrimonio de este último. Según ese razonamiento, un habitante puede ser, por ejemplo, un extranjero que carece de ciudadanía argentina:

*[...] [ciudadano] Es distinto que habitante... [habitante] es una persona que simplemente habita y bueno, el ciudadano tiene sus derechos - 5m*⁴²

Respecto de su propia situación, tienden a valorar de manera predominante la idea de que esa condición de ciudadanía se alcanza con la mayoría de edad, en estrecha relación con el derecho al voto. Es decir, perciben una suerte de reducción de la institución de la ciudadanía, pues se ven a sí mismos como ciudadanos “en transición”, como un *status* a alcanzar con el umbral de los 18 años. En una escuela privada del estrato medio bajo, una participante señalaba:

Para mí, sos ciudadana a partir de que votás, a partir de los 18 años, algo así... Ahí uno recién se da cuenta que se puede adquirir responsabilidad o se puede ser ciudadano porque te exponés a estar en la sociedad ¿no?... - 1f

En una sociedad democrática con fuertes tensiones, descreimientos y apatías en la actividad política, no deja de ser un elemento grato la valoración del componente político de la ciudadanía por parte de los jóvenes⁴³. La distinción entre habitante y ciudadano es retomada, definiendo su condición en el primer término, en tanto la segunda condición se alcanza con los 18 años:

Bajo la Constitución sos ciudadano a partir de los 18 - 5f

A la vez, esa misma condición de “ciudadanía en transición” es reforzada por lo que ellos consideran el lugar en el cual los coloca el mundo adulto, a partir de distintas operaciones simbólicas. En un sentido, lo perciben como protección debido a su nivel de desarrollo, aquello que la literatura especializada dentro de la doctrina de protección integral designa como “el principio de la autonomía progresiva de los derechos de la infancia”⁴⁴:

[...] legalmente responsable tuyo es tu padre hasta que sos mayor de edad - 5m

En otro sentido, como una subordinación relacional, donde el atributo es significado por la palabra del adulto:

[...] capaz que nosotros si nos consideramos ciudadanos, y el resto de la gente o las perso-

⁴² La transcripción de las citas es casi textual, con el objeto de mantener la fidelidad de los testimonios (de ahí la profusa utilización de expresiones coloquiales). En cuanto a la notación, ésta hace referencia, en primer término, a la escuela donde se realizó el grupo y, en segundo término, al sexo del participante (m = masculino, f = femenino). Ver la ficha técnica del estudio en el Anexo 2.

⁴³ Marshall identificaba tres componentes en la definición de ciudadanía: civil, política y social. De todos modos, esa misma caracterización que realizan los jóvenes entrevistados es un toque de atención que muchos analistas reprochan a nuestra democracia: la idea del predominio del componente electoral por sobre los otros dos (entre otros, ver el informe del PNUD, 2004, sobre el estado de la democracia en América Latina).

⁴⁴ El principio de la autonomía progresiva de los derechos de la infancia hace referencia a que “[...] el ejercicio de sus derechos sea progresivo en virtud de la evolución de sus facultades y que a los adultos les corresponda impartir orientación y dirección apropiadas para que se vaya logrando tal ejercicio” (Salinas Bersistáin, 2002, p. 30).

nas más grandes no nos consideran ciudadanos por el hecho de ser menor de edad. - 2f

O una variante lisa y llanamente discriminatoria:

Si sos joven te tratan mal, te miran mal... nos ponemos aros, o hay chicos que se visten todos de negro así y te miran peor, y como que te desprecian más, por decirlo de alguna manera. Entonces un aro no hace a la persona, o el color con que se vista tampoco - 6f

También encontramos en una escuela pública de sectores bajos, la percepción de la construcción social de la peligrosidad del grupo por parte de los adultos, donde juventud y pobreza formalizan una alianza que refuerza los miedos sociales:

Nos tienen miedo porque somos jóvenes - 1f

En el par derechos-obligaciones, componentes fundamentales de la condición de ciudadanía, se advierten varias cuestiones en las representaciones recogidas. Por un lado, hay una percepción que la posesión de derechos no se traduce *per se* en materializaciones para su disfrute y usufructo. Asumen su condición de portadores de derechos, pero no su capacidad para hacerlos vigentes. Por ejemplo, en una escuela pública de sectores medios, una chica señalaba:

Reclamarlos sí, yo creo que reclamarlos puede reclamarlos todo el mundo. Ahora que te lo den, o que se pueda cumplir ese derecho... - 5f

También se advierte la idea de ciertas responsabilidades no asumidas por la condición

de población no económicamente activa, en especial entre los sectores de mayores recursos. Un joven de un colegio privado indicaba esa percepción como grupo social “mantenido” por los adultos:

No pagás impuestos ni aportás nada a tu país, lo hacen por vos - 10m

Además, se reconoce una cierta ambigüedad, en el sentido de la plena conciencia de los jóvenes sobre las responsabilidades incumplidas, en modo de faltas menores en el comportamiento cotidiano. Es decir, existe un registro respecto de las obligaciones que no son honradas, y eso define también una calificación, una adjetivación de la ciudadanía como de menor calidad, a la vez que identifica una deuda con el conjunto social a través del significado de esa misma obligación incumplida. Una participante de una escuela privada del estrato medio bajo afirmaba:

No sé, yo por ahí me siento ciudadano, pero no es que respeto todas las leyes del ciudadano, porque no todos respetamos las leyes. O sea, siempre tiramos basura en la calle o a lo mejor se fuma en un lugar donde no se tiene que fumar, o sea somos ciudadanos pero no respetamos todas las leyes del ciudadano, por eso a veces no nos consideramos ciudadanos, pero que lo sos, lo sos, porque tenés voto, tenés la ciudadanía del país, si vivís en la ciudad, tenés todas las cualidades del ciudadano pero a veces no te sentís ciudadano porque no respetás las leyes - 1f

Otra participante de una escuela privada del estrato medio bajo afirmaba en la misma línea la idea del “mal ciudadano”, aquel que con sus pequeños deslices conspira contra la convivencia social:

A mí me da la sensación de que hay cosas que son re chiquitas que las personas no toman en cuenta que también es ser ciudadano, como las personas que, no sé, están comiendo un chicle y lo tiran al piso. Eso es parte de ser un mal ciudadano porque están descuidando algo que no es tuyo, pero también es parte de todo - 2f

En los sectores en mayor situación de vulnerabilidad social se advierte el reconocimiento de ser portador de ciertos derechos y, a la vez, registrar el padecimiento por su sistemático avasallamiento. Vale decir, sobre la condición ya expuesta de “ciudadanos en transición”, se imprimen dos cuestiones adicionales en este grupo social: la explotación económica para quienes participan tempranamente en el mercado de trabajo y el abuso de autoridad de la fuerza policial. El Estado de Derecho es visto en ocasiones como un formalismo que, si bien inviste al individuo de títulos válidos y reconocidos, éstos ni son suficientes ni son capaces de ser opuestos frente al abuso de los actores del mercado o del mundo institucional. Como relata una joven de una escuela pública de sectores bajos en relación a la impotencia frente a la temprana incorporación al mercado laboral:

Hay chicos que no están acá porque están haciendo pasantías también, con pasantías están trabajando y ahí mismo podés ver que los derechos de los chicos no se respetan en esos trabajos porque los usan, yo estuve trabajando también ahí y te usan, te hacen trabajar un montón, dicen que te arreglan las horas para que vos trabajes... pero te hacen trabajar un montón, te usan, no te dan de comer, te hacen hacer trabajos forzados, a los hombres los mandan a las cajas y después tenés que reponer... te hacen firmar un contrato que te dice que te van a pagar el viático, y tenés todos los

días tu vianda que ellos mismos te la tienen que dar, y cuando vos les decís, como que no te escuchan. - 9f

Es decir, una visión del poder de los actores económicos sin mediaciones, sin ninguna atenuación y con todo el rigor que se les impone en una relación desigual por definición. En muchas ocasiones, esas pasantías forman parte de los lazos institucionales de las escuelas, con lo cual el mensaje de indefensión se imprime también sobre la trama de relaciones institucionales de orden público.

Una joven de una escuela pública de sectores medios altos mencionaba el temor a la policía que, se supone, oficia como agente de la ley. La noción de universalidad entra en conflicto con la práctica percibida como abusiva y arbitraria por quien detenta autoridad pública:

Yo le tengo más miedo a un cana que está parado ahí en una calle vacía. Porque hacen total abuso del poder que les dan, y nadie controla eso [...] - 3f

La percepción de un Estado que no protege, que no cuida, que no provee a los menos favorecidos está presente, tanto entre los sectores medios como entre los más pobres. En una escuela pública de sectores medios, una chica señalaba:

Bueno, yo hablo en el caso de... no sé, muchos adolescentes, por lo menos o muchos menores. Yo veo por ahí, no sé, las obligaciones de tener, de la salud, y eso que ya pasa por algo que tiene que dar el Estado. O no sé, los más grandes - 5f

Otra joven, ya madre, relataba su padecimiento de maltrato durante su parto.

[...] dos horas me dijeron que espere. Porque yo fui al hospital a las cinco de la mañana y me dijeron que falta, que falta... Y yo estuve dos horas - 7f

En cambio, entre los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, esa condición de victimización está vinculada a un entorno donde la noción de inseguridad frente al delito se hace presente, pero en este caso como grupo amenazado por la acción de la delincuencia. Al responder sobre cuáles consideran que son sus derechos, un joven de un colegio privado señalaba “estar seguros en la calles”.

En síntesis, se hace presente la percepción sobre la falta de atención a sus necesidades por parte del Estado (entendida como una representación no solamente del orden público sino de una construcción adulta).

Es curioso que prácticamente no haya menciones sustantivas en los distintos grupos a la existencia de los derechos de niños, niñas y adolescentes, estrategia de “ciudadanización” de los menores de 18 años, aunque sí aparecen menciones recurrentes a los derechos a la educación y a la salud.

El lugar de la ley

Discutidos los componentes conceptuales de la condición de ciudadanía, es decir, el reconocimiento de la existencia y vigencia de ciertos derechos y obligaciones, el debate condujo casi naturalmente al problema de la ley.

Frente a estímulos que hacían mención a qué les significaba a los jóvenes la cuestión de la ley, en los relatos recogidos se percibió una

identificación clara de aquello que llamamos anomia y cultura de la transgresión. Encontramos distintas perspectivas. Unos lo asocian de manera directa con la transmisión del ejemplo que brinda la familia, como relatan dos jóvenes de una escuela privada de sectores medios bajos:

[...] si va un hombre con su hijo ... en el auto ... sin cinturón de seguridad ... fumando, tomando cerveza y escuchando música, el hijo va a pensar que está bien ... si él le da de comer ¿cómo no va a pensar que está bien? - 1m

[...] uno desde chico es lo que incorporamos nosotros, y así lo aceptamos cuando nos encontramos ante la ley que dice tales cosas, quizás desde pequeños nos criaron en un ambiente donde nos enseñaron que las cosas eran así y así, por eso quizás no nos logramos adaptar a las leyes - 1m

Otros hacen una fuerte opción individualista, hedonista, que opone, de manera radical, el respeto de la ley a la libertad. Como relatan dos chicas de distintos grupos sociales:

Que uno no anda todo el tiempo pensando en las leyes, no anda diciendo ‘uy, esto no tengo que hacerlo porque está prohibido’, no. O sea, uno vive la vida... - 1f

[...] es el deseo de querer hacerlo, las ganas - 6f

Otros perciben una suerte de imperio de una legalidad paralela, donde costumbre y ley no son concurrentes⁴⁵:

⁴⁵ Según Isuani (1996): “El concepto de anomia adquiere entonces una connotación de *Delincuencia Masiva* e introduce la posibilidad, contemplada por Durkheim, de que las costumbres pueden contradecir el derecho no sólo en períodos transicionales sino también cuando las normas jurídicas son percibidas como la imposición de una voluntad extraña; normas que no están basadas en costumbres sino que por el contrario intentan establecer costumbres” (p. 13).

[...] no es que pensamos en la ley, yo creo que seguimos la costumbre más que pensar en la ley ... hay una forma de vida ya establecida entonces nosotros como que la seguimos, la mayoría seguimos esa forma de vida sin pensar mucho que existe una ley que diga que vos tenés que hacer esto, no tenés que hacer esto - 8m

En general la ley es percibida como límite, como espacio de restricción, la mayoría de las veces como una ajenidad que perturba la afirmación de la propia subjetividad; en contadas ocasiones es percibida como una esfera de protección del individuo frente a la autoridad (noción de libertad negativa) o como una “esfera de habilitaciones” que posibilita el desarrollo del individuo en sociedad. Como ya dijimos, hay una absoluta conciencia del quebranto permanente de la ley en la cotidianeidad a partir de las pequeñas infracciones, pese al reconocimiento de su función como reguladora del comportamiento del conjunto de la sociedad pero, a la vez y caprichosamente, escindida en tanto reguladora del comportamiento individual. En tal sentido, intentando indagar en la racionalidad de ese comportamiento asumido, se encuentran enunciados que justifican la transgresión en casos de “carencia” o “necesidad” material o de haber sido víctima personal de una transgresión cometida por otro. Pero siempre se enuncia de una manera abstracta, hipotética. La noción de carencia o necesidad material es una de las justificaciones más recurrentes, tal como relatan dos chicas de una escuela privada de sectores medios bajos:

Qué justifica en este caso ir contra la ley. Por ejemplo robar. Alguien que no tiene para darle de comer a sus hijos. Yo podría decir que si tuviera dignidad esa persona iría a juntar cartones, pero bueno. Hay determinadas situaciones que justifican ir en contra de la ley - 2f

Por ejemplo, yo soy padre de familia, y no tengo que darle de comer a mis hijos, y si la única alternativa es salir a robar lo tengo que hacer, porque mis hijos primero - 1f

Sin embargo, algunos advierten las consecuencias inmediatas de esas acciones, al puntualizar las relaciones sociales dañadas por el delito contra la propiedad. Como relata una joven de una escuela privada de sectores medios bajos:

Creo que estás generando un problema más si vos, está bien, salís supuestamente a robar... eso es la pobreza, ahora vos no estás pensando que de tu lugar salís a robar, pero qué culpa tiene el pobre al que le estás robando, que capaz que sus hijos también tienen hambre y vos le sacás la plata que acaba de cobrar, estás generando un problema que es interminable porque si yo, mis hijos tienen hambre y salgo a robar, el hijo del vecino también tiene hambre, sale a robar, entonces se está haciendo un círculo interminable que no tendría que estar - 1f

Entre los grupos más pobres aparecen ejemplos que apelan a situaciones menos extremas, donde la transgresión se vincula fuertemente con situaciones de privación, seguramente integrantes de la cotidianidad de los chicos entrevistados, pero que apelan a una contextualización de ciertas obligaciones que justificarían la acción de algún modo ilegal. Una estudiante indicaba:

También puede ser cuando se separan los padres y el padre tiene que pasar la manutención a la madre, ¿no?, y suponga que el padre no pueda... que no tenga trabajo, empleo, que no lo consiga también, es según el caso se lo puede justificar - 9f

Entre los grupos más favorecidos, aparece una vez más la condición de grupo amenazado, y los relatos se asocian a la idea de represalia frente a la agresión o al robo, como consecuencia de la falta de garantía estatal a la seguridad personal. Como señala un estudiante de un colegio privado y uno de una escuela pública después:

Yo creo que es un tema muy difícil... nunca justificaría a una persona que mató a otra, pero si a un tipo lo están robando, amenazando y tenía un arma, es algo que no sabés cómo penalizarlo - 10m

Si vas a un barrio feo sabés que si parás en un semáforo por ahí viene un chorro y te quedás sin auto - 8m

Curiosamente, no han aparecido en las menciones situaciones de rebelión frente a la ley (o al orden establecido), un tipo de comportamiento ilegal con fines altruistas, orientado a subvertir el estado de las cosas en aras de un mundo mejor y más justo⁴⁶. Tampoco aparecen cuestiones tratadas por distintos filósofos del derecho sobre temas tales como la desobediencia civil o la objeción de conciencia frente a la ley dudosa⁴⁷. En cambio, aparecen justificaciones justicieras de ciertas transgresiones menores, como por ejemplo, “colgarse” de la TV por cable en forma irregular o robar mercadería en baja escala en el supermercado, como una mezcla un tanto romántica y confusa de “ajuste” a la plusvalía de las grandes empresas y lucha contra el imperialismo. Ese tipo de menciones son más frecuentes en los grupos sociales más favorecidos:

[...] fui al supermercado y me afané tal cosa, total son unas multinacionales, digo, yo no justifico personalmente en el sentido de que lo justifico si hay una necesidad atrás, no les va a joder a ellos que afanes o no le afanes nada porque tienen un montón, digamos - 8f

La empresa te estafa. Te cobra un dineral para ver un maldito canal de cable... A lo sumo estás cagando a la empresa multinacional que nos está cagando a todos los demás - 3f

A la vez, los grupos sociales más favorecidos, que han tenido la oportunidad de visitar otros países o de tener referencias por familiares directos, pueden relatar con claridad la diferencia en el comportamiento social con arreglo a la ley. Ya sea en situaciones concretas, hipotéticas o imaginarias, los estudiantes hacen referencia a naciones con mayor nivel de desarrollo donde la conducta social es menos transgresora, tanto por el comportamiento observable de los ciudadanos como por la acción punitiva severa y eficaz del Estado. Comentan jóvenes de una escuela privada:

Sin embargo en países del primer mundo pasa eso, ni un papel... En España por ejemplo te ponen una multa de 500 euros por tirar un papelito... vos en EEUU tirás un papel en la calle y te encajan 50 horas de servicio comunitario... - 11m

Otro testimonio del mismo tenor encontramos en una escuela pública de clase media, donde una chica decía:

En Holanda, por ejemplo, todo el mundo anda en bicicleta, y en las bicicletas, por ley, te

⁴⁶ De acuerdo con la clásica distinción de Merton en la relación entre conductas, medios y fines, la rebelión consiste en repudiar ciertas metas culturales y medios institucionalizados, y proponer otras en reemplazo (citado por Nino, *op. cit.* p 41).

⁴⁷ Cf. Rawls (1978) y Dworkin (1984).

nés que tener la luz, y si no tenés la luz, te paran. Y a mi hermana, que la pobre vive allá, es estudiante, y no tiene un peso, son 400 euros, y a la semana si no tenés la luz, de nuevo, hasta que caés en que tenés que tenerla porque sino te vas a fundir. Y funciona, funciona - 5f

Pero una cosa es el potencial cumplimiento de la ley en una situación hipotética, y otra es el arreglo de la conducta personal a los límites que impone la ley. Puestos a pensar en su propia experiencia de transgresión normativa, el límite de la edad para ingresar a los locales bailables, por ejemplo, fue un punto recurrente, en el cual la infracción es premeditada, consciente, racional, en el sentido de tener presente las consecuencias directas e inmediatas de la acción. Pese a ese conocimiento, la justificación moral es posible debido al ambiente de transgresión en el cual vivimos, es decir, “¿por qué yo no, si nadie cumple?”:

Salís a bailar y estás con un documento trucho, qué ‘gancho’, mirá si te llega a pasar algo y van cuatro años presos tus viejos... Aparte, vamos a ser realistas. No cumplen tantas cosas y yo creo que por ir a bailar y que te enganchen con un documento de alguien que es mayor y vos siendo menor, me parece cualquiera. No cumplen tantas cosas, que está justificado - 4f

Que querés ir a un bar, querés ir a un cyber después de las 10 de la noche o a bailar. No podés porque tenés 17. En este caso y... no te quedaría otra, entre comillas, que falsificar documentos - 5f

Es decir, no es solamente la carencia apremiante o perentoria lo que justifica la transgresión a la ley (“darle de comer a mis hijos”), tal la justificación hipotética de algunas con-

ductas para la consecución de ciertos fines que se registraba más arriba, sino el puro interés egoísta. Es simplemente la dificultad para reconocer la legitimidad de los límites legales, en tanto suponen una restricción al disfrute de ciertos bienes que no tienen nada de decisivos, pero cuya banalización permite precisamente incorporarlos a la categoría de las pequeñas infracciones que se disuelven en el océano de la anomia. Una compañera del mismo colegio señalaba:

[...] y cuando yo compro las zapatillas por izquierda me ponen una cara [sus padres] y, pero bueno, entonces dame 1.500 pesos y las compro legal, ¿entendés? - 4f

No obstante la aparente semejanza entre las dos últimas menciones transcritas, ambos razonamientos ilustran dos tipos de comportamientos que el imprescindible trabajo de Nino distinguió con maestría: el primer caso remite a un rechazo normativo total, ya que no se acepta la conducta prescripta por la norma ni tampoco los fines normativos; para el autor, esto puede ocurrir por motivos altruistas (el agente tiene otros fines sociales que juzga más valiosos y cree que deben ser satisfechos a través de otras normas) o por motivos de simple autointerés (el agente tiene fines egoístas que quiere hacer prevalecer sobre los fines normativos mediante conductas contrarias a las exigidas por la norma). El segundo caso, en cambio, expresa el tipo de comportamiento que se da cuando el agente adhiere a los fines normativos pero pretende satisfacerlos a través de una conducta diferente a la prescripta por la norma.

Hay algunos puntos de coincidencia entre los diversos grupos de entrevistados: la idea de que la anomia en la vía pública es un hecho generalizado pero, a la vez, se percibe co-

mo peligroso para ellos mismos. Cuando la experiencia cotidiana se vincula con la conducta transgresora de los otros y dicha transgresión se convierte en un elemento de amenaza o de peligro para ellos mismos, el relato toma la forma de queja o de denuncia, y ya la cuestión de la transgresión deja de tener ese carácter anecdótico, justificado, y comienza a tener relevancia como problema social. Dice una joven de una escuela pública de sectores medios altos:

¿Cómo puede ser que los autos arranquen cuando está en amarillo? ... o que no tengan en cuenta que el peatón tiene derecho a cruzar y no puede ser que doblen a toda velocidad - 3f

República "Cromañón"

Obviamente, la cuestión de la mayoría de edad no es sólo un anhelo por participar en los comicios: la frontera con el mundo de la diversión adulta nocturna se sitúa en los 18 años. La idea de la "noche" alude a un universo de significaciones vinculadas con la transgresión, el exceso y el desafío a la prohibición para cualquier adolescente (y seguramente no solamente para ellos). Sin embargo, una dosis de realismo nos indica que la noche de Buenos Aires se vio estremecida por la "tragedia de Cromañón". Nuestros entrevistados forman parte de la generación víctima de ese acontecimiento, cuyo análisis resulta

especialmente significativo en relación con algunas de las nociones que intentamos explorar en este trabajo⁴⁸. Sin ninguna inducción de nuestra parte, el tema apareció espontáneamente en casi todos los grupos cuando se avanzó en la discusión sobre la inobservancia generalizada a la ley. Una participante de un colegio privado reconocía amargamente:

También está lo de Cromañón, si hubiera estado bien inspeccionado y eso, desde ya se sabe que un recital ahí dentro no se podía hacer. Y también eso equivale a la ley, claro, porque le pagaron al dueño del boliche, él le pagó a los inspectores para que digan que está el matafuego, la salida de emergencia, esta eso... ¿pero qué? Tiene que pasar algo y que mueran 200 personas para que después la ley diga bueno, vamos a tomar determinaciones, cerrar los boliches y controlar todos los boliches, después de que pase que murieron 200 personas - 4f

En otra escuela privada de sectores de mayor ingreso se encontraban posiciones similares, con referencias directas a la condición de ilegalidad que se percibe existen de manera generalizada:

Pasó lo de Cromañón pero si los inspectores sinceramente hicieran su trabajo se podría cerrar el país porque todos, la mayoría, un 90% de los comercios están infringiendo leyes - 11m

⁴⁸ Hacemos referencia al incendio ocurrido el 30 de diciembre de 2004 durante un concierto de rock en el local llamado "República de Cromañón", ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, donde perdieron la vida casi 200 personas, en su mayoría jóvenes, y casi 800 resultaron heridas. Se presume que el incendio fue provocado por el uso de material pirotécnico por parte de un asistente. PNUD (2005) señala un inventario de irregularidades encontradas en ese episodio: "Al menos nueve normas fueron violadas durante la noche del 30 de diciembre. El local carecía de un certificado de habilitación vigente; el ingreso de menores de edad y de elementos de pirotecnia estaba prohibido; no se contaba con un detector de metales en la puerta; el material del recinto no era ignífugo; la cantidad de espectadores del show excedía largamente la capacidad del lugar; no se contrató un servicio extra de policía; no se informó a las autoridades del recital ni se requirió una dotación de bomberos." (p. 42). Diversas crónicas periodísticas y declaraciones públicas de dirigentes políticos y sociales sugerían que las irregularidades descubiertas en este caso no serían una excepción en la ciudad.

Todos los entrevistados reconocen que, a partir de 2005, se establecieron mayores controles de ingreso a los locales bailables, con la exigencia de la presentación de documentos que acrediten la mayoría de edad, y se adecuaron las instalaciones a ciertas normas de seguridad. Es decir, el que haya ocurrido un hecho extraordinario puso en evidencia la situación existente y las consecuencias directas de esa circunstancia. Algunos, de manera sorprendente y sin disimulo, indicaron también las perturbaciones que trajeron los cambios en ese aspecto, como si la tragedia hubiera hecho desaparecer las ventajas de la ilegalidad; como señala un estudiante de una escuela privada de las “caras”:

Debería estar bien, pero a nosotros no nos benefició en nada porque se nos complica mucho más, a nosotros nos complicó todas las salidas, como te decía antes, estábamos tan acostumbrados a hacer las cosas que ahora ya es algo que está bien y a vos te perjudica - 10m

Indudablemente, este último razonamiento es una evidente expresión de lo que Nino definió como “anomia boba”.

Pero también muchos señalan que con el paso del tiempo, un año y medio después del incidente, hay un relajamiento de esos controles, como si las secuelas de la tragedia no hubieran sido suficientes para cambiar radicalmente el estado de cosas. A la vez, muchos señalan las diferencias entre la situación en la ciudad respecto del conurbano bonaerense, donde los controles serían menos severos. De todos modos, tal como relata un joven de una

escuela privada de sectores medios bajos, la traumática experiencia “post Cromañón” entregó evidencia sobre la situación de desprotección en la cual se encontraban en los sitios de diversión y, a la vez, permitió cierto cambio de conciencia en relación con esas circunstancias. En este caso, la concepción de la ley como protección es mucho más clara:

Ahora, yo particularmente, entro a un lugar y me fijo porque me di cuenta, porque antes entrabas a un boliche y no veías un cartel de donde está la salida. Ahora, vos entrás y lo ves... - 1m

Aparece entonces un doble discurso estructurado alrededor de la idea de la tragedia o la crisis como disparador y analizador de un estado de cosas (“¿por qué tiene que pasar algo así para que se controle lo que se debe controlar?”), donde el sujeto activo es el “otro”, en este caso un otro institucional (el gobierno, la policía, etc.), que opera como garante y responsable último de la situación y que, como corolario, no cumple su función con eficacia. Junto con esa percepción, se presenta la actitud transgresora de carácter personal (tenencia de documentos adulterados, amistad con los que deberían controlar el ingreso, etc.), que se justifica precisamente en la falta de eficacia de ese otro en asegurar el cumplimiento de la ley. Entonces, la transgresión personal se reduce a una infracción de poca significación en relación a la situación de anomia generalizada y se justifica exactamente por esa misma razón⁴⁹. Como señala una joven de un colegio privado:

⁴⁹ En una extraordinaria interpretación del punto en discusión, la revista de humor “Barcelona” publicó en su número 70, de noviembre de 2005, el siguiente titular de tapa: “Habla el joven que tiró la bengala: Ibarra y Chabán la tienen que pagar”. Hacía referencia a Aníbal Ibarra, Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, destituido de su cargo a raíz de este episodio, a Omar Chabán, presunto propietario del local (República de Cromañón) y al joven que, se supone, provocó el incendio.

Y por qué en vez de ocuparse de lo que se tienen que ocupar, vienen a molestar por un tema de documentos. - 4f

En una sociedad transgresora siempre habrá otro que justifique la propia infracción: los mayores que deberían dar el ejemplo y no lo hacen, o el Estado que no se ocupa, no castiga, no controla. De todos modos, hay un enorme consenso entre los entrevistados, de distintos grupos sociales y de ambos sexos, en que el problema no es tanto la racionalidad de la ley, su bondad o dureza, o las nociones de justicia que están inscriptas en ellas, sino la ausencia de voluntad ciudadana por aceptarla como límite a su comportamiento. Es decir, no hay un discurso que elabore argumentaciones en contra de la discrecionalidad y el particularismo de la ley; por el contrario, lo que encontramos es una conciencia sobre la dimensión subjetiva del problema: nadie quiere cumplirlas⁵⁰. Como relata una joven de una escuela pública de sectores bajos:

[...] no están mal, lo que está mal es que no las cumplan - 11f

Una joven de una escuela privada de sectores medios señalaba en términos casi calcados:

Lo que pasa es que no sé si son las leyes las que están mal adecuadas, los hombres son los que no se adecuan a las leyes - 4f

Aunque también se reconozca un hipotético país donde las leyes se cumplen gracias a

una tarea más estricta del gobierno. Dice una chica de una escuela pública de sectores populares:

Hay países que son más estrictos también porque hacen cumplir las leyes, está en el gobierno también que busque la forma de sancionar a una persona que está cometiendo una falta - 9f

Con el avance de las discusiones, la reflexión de los jóvenes participantes logró establecer puntos de vista que permitieron implicar, en segunda instancia, los propios comportamientos a esa sensación generalizada de anomia y transgresión. En especial, lograron elaborar una nítida diferencia entre aquellas transgresiones que se supone no afectan ni ofenden derechos de los otros (por ejemplo, entrar indebidamente a un local bailable o consumir alcohol) de aquellas transgresiones que se supone afectan la vida colectiva⁵¹. Luego retomaremos esta idea.

Chicos y chicas

Sin ser un motivo específico de indagación, la discusión sobre los derechos de ciudadanía y la ley hizo emerger espontáneamente comentarios sobre la cuestión de género, en boca de las participantes femeninas. Dada su significación, nos pareció oportuno considerar brevemente el punto.

La perspectiva de género aparece bajo dos formatos nítidos: la discriminación de la mujer y los delitos contra la integridad sexual. Las es-

⁵⁰ Esta idea remite a las conclusiones del trabajo de Kessler (2004) donde se señalaba el hiato entre el marco interpretativo (conocimiento de la ley) y el marco normativo (indicativo de la conducta).

⁵¹ En este sentido, los estudiantes radicalizan de manera arbitraria y confusa la distinción entre moral personal y moral intersubjetiva. La primera sería la que prescribe o prohíbe ciertas conductas por sus efectos sobre el propio individuo actuante, y la segunda sería la que prescribe o prohíbe ciertas conductas por sus efectos respecto de terceros. En principio, y dejando de lado la interminable polémica entre comunitaristas y liberales, se asume que en las cuestiones de la moral personal o privada ni las autoridades políticas ni los jueces deben tener injerencia (Gargarella, 1996, p. 166 y subs).

tudiantes participantes hacen referencia al problema de la discriminación que en algunos casos sufren en el seno de la familia, en el sentido de que la norma familiar se ajusta en función de si se trata de una niña o un niño, por ejemplo, en el caso de los horarios de salida:

... por ejemplo, mi hermano es un año más chico que yo, va a cuarto... pero como él es varón... La mayoría de las veces los hombres tienen más libertades que las mujeres - 1f

Entre las percepciones de inseguridad, las cuestiones asociadas a la amenaza de la integridad sexual es recurrente en el relato de las chicas, sin distinción de grupos sociales. La idea de castigos severos a los delitos de esa índole aparecieron prácticamente en todos los grupos. Pero también reaparecen, mediadas por la perspectiva de género, dos aspectos que ya habíamos señalado: la idea de “ciudadanía en transición” del menor de edad, reforzada por la amenaza del abuso sexual por parte de los adultos, en algún caso agravada por la sensación de indefensión frente a la policía (en tanto representante de la ley). Los relatos ilustran esta consideración:

...es feo porque vos que sos pendeja y vas caminando por la calle y el hombre grande que te dice guarangadas te hace sentir disminuida [...] ¿me tengo que bancar que un hombre de 40 años me babosee, me diga una guarangadas? - 6f

Un policía no te puede decir, vos lo ves al tipo

con confianza y el tipo te empieza a decir algo y después si a mí me están robando acá en la esquina ¿voy a venir acá al hombre este que me está diciendo guarangadas? - 6f

4.2. La satisfacción de la necesidad y la corrupción: el dilema de Rubén

El eje central de la demanda del presente estudio era indagar sobre las representaciones e ideas de los jóvenes acerca del fenómeno de la corrupción. Dada la presunción de que estábamos ante un aspecto de la vida social no directamente vinculado con la experiencia cotidiana de los estudiantes, se trató esta dimensión de análisis como un fenómeno derivado e inscripto en la cultura de la transgresión, cuyos principales resultados se adelantaron más arriba.

Para la indagación de la percepción del fenómeno de la corrupción se presentó a los participantes una hipotética situación dilemática⁵², donde se vincularon potenciales cursos de acción frente a la satisfacción de una necesidad de carácter colectivo y a la comisión de un hecho de corrupción; de modo tal de situar a los estudiantes frente a una disyuntiva que expresara tensión entre ambos principios. El disparador se titula “El barrio espera una solución” y dice⁵³:

Rubén trabaja en una organización barrial, que no responde a ninguna institución ni partido político. Él militó hace un tiempo en un partido, [pero se cansó de las “roscas” y los

⁵² De acuerdo al *Diccionario de Uso del Español*, de María Moliner, la segunda acepción de “dilema” es una “situación de alguien cuando tiene forzosamente que elegir entre dos soluciones, ambas malas”. Es sinónimo de “disyuntiva”.

⁵³ Seleccionada entre los materiales curriculares de la Dirección de Currícula del GCBA. Agradecemos en forma especial la sugerencia de utilizarlo a Isabelino Siede, Coordinador del Área de Formación Ética y Ciudadana de la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) del GCBA y co autor del texto citado (Siede, *et. al.*, 2001, p. 29).

manejos turbios]⁵⁴. Desde hace ya dos años, la agrupación barrial está tratando de conseguir que se construya una sala de primeros auxilios para los vecinos, pues el hospital más cercano está a más de cuarenta cuadras y casi todos los días hay accidentes de cierta gravedad. El barrio ha crecido mucho en los últimos años, por los chicos que nacieron y por los nuevos vecinos que se quedaron sin vivienda y vinieron a parar acá.

Un día, Rubén recibe un llamado de López García, un antiguo compañero de militancia, que ahora ocupa un cargo bastante importante en el gobierno. Concorre a verlo y López García le ofrece una solución rápida a la necesidad del barrio. Él puede conseguir que en un mes se libere una partida para construir la sala y se asigne personal del hospital para atenderla, pero espera a cambio una compensación. Dice que puede “inflar los números” para que se otorgue un cincuenta por ciento más del dinero necesario, y él se queda con esa diferencia. Para hacerlo, sólo pide que Rubén haga “la vista gorda” y hasta ofrece darle “una parte de la tortita”. Rubén rechaza de entrada esta última sugerencia, pero no rechaza todo el arreglo. Vuelve a su casa pensando que las cosas son así y que, de otro modo, la salita nunca será una realidad. Él sabe que López García va a cumplir lo que promete y que, si quisiera denunciarlo, no tiene modo de probar la oferta deshonesta. También tiene claro que López García es un “tipo pesado” y una cámara oculta o cualquier artimaña que intente va a terminar con un par de maderos en la puerta de su casa. Por otra parte, piensa en los pibes del barrio, en las embarazadas, en los viejos... y recuerda que todos tienen muchas expectativas de su entrevista con

López García. A medida que se acerca al barrio, las dudas crecen más. ¿Qué debe hacer?

Desde el punto de vista de Rubén, se puede representar el dilema sobre sus opciones de comportamiento con el siguiente esquema:

		Satisfacción de la necesidad colectiva	
		+	-
Comisión de un hecho de corrupción	-	1	2
	+	3	4

La relación entre la orientación a las dimensiones problemáticas en juego, esto es, satisfacción de la necesidad colectiva respecto de la comisión de un hecho de corrupción, da lugar a la identificación hipotética de cuatro tipos de conductas posibles:

- *Comportamiento tipo 1:* orientado a la alta satisfacción de la necesidad colectiva sin comisión de un hecho de corrupción.
- *Comportamiento tipo 2:* orientado a la baja satisfacción de la necesidad colectiva sin comisión de un hecho de corrupción.
- *Comportamiento tipo 3:* orientado a la alta satisfacción de la necesidad colectiva con comisión de un hecho de corrupción.
- *Comportamiento tipo 4:* orientado a la baja satisfacción de la necesidad colectiva con comisión de un hecho de corrupción.

El comportamiento 1 no ofrece mayores problemas éticos, pues implicaría maximizar positivamente los dos principios en cuestión, es decir, satisfacer el derecho social sin corrupción. El comportamiento 4 tampoco los ofrece, aunque por otras razones: es simple-

⁵⁴ La frase entre corchetes forma parte del texto original. Decidimos eliminarla en nuestra investigación, pues consideramos que tiene una connotación negativa de la actividad político - partidaria y queríamos evitar introducir estímulos en esa dirección.

mente un caso de corrupción donde no hay ningún beneficio para la comunidad, por lo tanto habría un único valor ético por preservar.

Los comportamientos que más nos interesan en este caso son los que transitan la diagonal representada por los tipos 2 y 3, donde efectivamente existen derechos en conflicto. Indudablemente, entre las opciones 2 y 3 de nuestro esquema hay categorías intermedias, pero para simplificar y polarizar las opciones, nos quedamos de momento con esta construcción. Veamos qué dijeron los estudiantes sobre el asunto.

Ninguna sorpresa

En primer lugar, en ninguno de los grupos entrevistados se planteó una escena de sorpresa: nadie supuso que la situación planteada estaba en el reino de lo imaginario, lo absurdo o lo improbable en nuestro país. El hecho, tal como estaba relatado era considerado verosímil y, a la vez, digno de provocar un debate respecto de las opciones en juego.

Esa identificación de “normalidad” de la situación tendió efectivamente a aceptar el comportamiento tipo 3 como plausible de formar parte del menú de opciones ciudadanas para obtener la satisfacción de una necesidad colectiva. Aún más, podríamos arriesgar y decir: forma parte, en esa perspectiva, del menú de opciones ciudadanas legítimas para satisfacer una necesidad colectiva⁵⁵. Los siguientes comentarios, de chicos y chicas, de escuelas públicas y privadas, de diferentes grupos sociales, muestran la enorme coincidencia en la reacción inicial:

Claro ¿qué priorizás? ¿lo ético, lo moral, la necesidad del barrio? Eso depende, ¿y hasta donde llegás para conseguirlo? - 5f

Es como que la realidad, o el país, no te deja hacer las cosas como se deben hacer y no te queda otra que recurrir a lo ilegal... - 5f

Lo que pasa es que un ciudadano en ese lugar no puede hacer mucho, o aceptás y lo tenés así como viene, o no lo tenés y andá a conseguirlo - 6f

Lo que creo es que si es algo que va a beneficiar al pueblo, a la gente que necesita, yo creo que más allá que sea legal o ilegal, cuántas cosas hay que pasan ilegalmente que en si ayudan - 5m

Yo creo que es muy común, que todo pasa más rápido por favores más que por lo justo. Es todo así. Por ejemplo, te sacan el documento más rápido si tenés alguien que te de, te lo facilite, te firme, que ponga anticipo. Es todo así - 3f

Es una corrupción que como ya está instaurada en la mentalidad de la sociedad entonces, bueno, todo el mundo lo hace. Y los que no lo hacen son los que se perjudican - 3m

[...] si en tu conciencia es más importante respetar la ley decís que no, pero creo que yo haría en ese caso que lleve la plata y no la aceptaría, pero que la sala se construya porque me parece más importante el bienestar de tantas personas que por un tipo por plata arruina todo, pero me parece más importante el bienestar del pueblo - 10m

⁵⁵ Remite a la idea de “sistema de corrupción”, concepto presentado en la primera parte del estudio.

Comportamiento tipo 3

Por una amplísima mayoría, los chicos se inclinaron por aceptar un comportamiento de este tipo, es decir, aquel que hizo prevalecer la satisfacción de la necesidad por sobre la comisión del hecho de corrupción. En general, desde ya, rechazan la “mordida” de Rubén, pero no el arreglo en sí. En un sentido, prácticamente se desvanece la idea de dilema moral, ya que casi no existen dos opciones posibles en función de los valores en circulación. Reforzando la idea previa, la satisfacción de la necesidad colectiva tiene un efecto tranquilizador y hasta exculporio sobre el hecho de corrupción:

[...] pero de última uno está con la mente con la conciencia tranquila porque sabe que uno llegó a su objetivo, está ayudando a la gente y, de última, el funcionario sigue siendo la misma basura que antes porque antes era igual, sólo que no lo quería hacer, ahora lo hace, bueno, se gana un vuelto, lo que sea, pero bueno, yo creo que se llegó al fin, y es lamentablemente que se llegue de esa manera pero... una salita para ayudar a otra gente, es una vista gorda muy justificable - 11m

Ahí es cuando estamos infringiendo la ley, pero correctamente... para mí está justificado - 3f

Es lo menos malo, lo mejor de lo peor - 10m

El componente individualista vuelve a reaparecer en el análisis, en la medida en que los fines pueden prevalecer en relación a los medios, siempre y cuando se resuelva una carencia o necesidad legítima.

A la gente le choca la corrupción cuando le tocan el bolsillo porque si a Rubén le daban la

salita, a todo el grupo le daban la salita, y a ellos no los estaban perjudicando en nada, al contrario, le están dando la salita, capaz que ellos se hacían los boludos y decían, si bueno, está bien, danos la salita, no vemos nada, porque les convenía - 6f

Ojo, yo no creo que la gente tampoco haga mucho quilombo por algo que necesita - 2m

No obstante, los jóvenes no se quedan allí y con el correr del debate y el intercambio, surgen reflexiones que cuestionan esa primera estabilización de las opciones modelizadas en nuestro esquema y muestran nuevas aristas.

Un elemento de enorme importancia establecido por los chicos es la privación material como un escenario para la instrumentalización de las demandas sociales. Sospechan que la situación de pobreza no es solamente un estado de carencia material sino, en sus palabras, de desprotección institucional, en la medida que el acceso a los satisfactores públicos no puede recorrer la vía de la legalidad. Imaginan otros países, con estructuras sociales más igualitarias, donde este tipo de prácticas serían menos decisivas para la vida de la población. Es decir, hay una comprensión del punto de vista de quien tolera la corrupción pues se asume que carece de alternativas mejores, en especial entre los chicos de los grupos sociales más favorecidos:

Quizá en EE.UU. no pueden jugar con ese filo de la gente, porque la gente no necesita una salita porque tiene el dinero suficiente como para ir a un hospital privado - 8m

Acá la ambición está agravada porque la sociedad no es pareja, y hay mucha gente que no tiene nada y entonces cede casi siempre a cualquier manejo corrupto... En esta sociedad si hay corrupción están afectando a toda la so-

ciudad, porque si hay gente que no tiene de qué vivir, ni comer, ni trabajo, ni se va a educar, ni va a leer un maldito libro porque no puede, no sabe leer, de eso también tiene la culpa la corrupción. Pero si en eso se da que todo el mundo tiene las mismas posibilidades, no me importa si alguien tiene más mientras todos pueden estar bien - 3f

Entonces es un tira y afloje constante, el funcionario da y la gente tiene que responder sí o sí porque no le queda otra, entonces el funcionario continúa primero por la ambición y segundo porque no tiene problemas morales, no tiene ningún tipo de reparos en lucrar con la gente, la gente se lo permite porque no le queda otra alternativa - 10m

Pese a esa contextualización, algunos chicos alcanzan a percibir un aspecto central del problema: el fenómeno de corrupción significa una relación social oculta y mediada entre beneficiados y perjudicados. Vale decir, no es un juego de suma cero, pues en esa circunstancia hay ganadores y perdedores. En algunos casos, los perdedores son pares de los habitantes del barrio vecino de Rubén (situación construida), en otros casos son los mismos chicos (sus familias) en tanto contribuyentes al sistema fiscal (situación concreta):

Es como ponerte a pensar que con ese 50% que te estás llevando por ahí hay otra persona que necesita la misma salita que vos y que con ese 50 lo hace. Es también ponerte a pensar en eso - 5f

Bueno, pero en caso de que lo acepte está corrompiendo. Primero, porque está aceptando fondos que no fueron destinados. Después, porque le está negando a la vez la posibilidad a otras personas de otro barrio - 8f

Ese dinero que te sacan se lo sacan a todos, es un poquito de cada uno, es la plata que vos estás pagando por estas supuestas mejoras que por casos como éste no se hacen... o por falta de plata, que esa plata por lo visto se fue a un lugar que no debía - 10m

Pero también aparece la posición contraria: la desvinculación de la cuestión del manejo de los dineros públicos con la suerte de la colectividad. Es decir, quien malversa fondos públicos (López García) es enteramente responsable, pero la posición de Rubén es objeto de duda:

Pero acá no le está robando a nadie, no le está haciendo mal a nadie. El que está haciendo mal es el otro - 5m

Yo no estoy estafando, está estafando el otro chabón - 9m

[...] por eso, es totalmente distinto la decisión de un funcionario para sus intereses económicos a la decisión de un barrio para sus intereses básicos como es la salud - 8m

El dilema de Rubén se explica también por su hipotética soledad. Su rechazo al arreglo no supone su transformación en un emblema de la lucha contra la corrupción, sino en la pérdida de una oportunidad para la obtención del satisfactor requerido, y a su reemplazo por parte de otro personaje que esté dispuesto a aceptar el acuerdo:

[...] Rubén tiene dos posibilidades para elegir, que es o negarlo o aceptarlo, si lo acepta lo positivo sería que estaría satisfaciendo la necesidad de su barrio, pero si no acepta sería para tratar de combatir la corrupción. Pero en definitiva es algo que es muy utópico, porque es muy difícil combatir la corrupción, porque

estaría combatiendo un caso específico, pero a la vez hay muchos lugares que está pasando lo mismo y es algo que no se puede evitar, es una especie de círculo vicioso, si vos tratás acá igualmente va a seguir, no es que estás combatiendo vos - 10m

Si no lo hace con Rubén, lo hace con otra persona, va a ser lo mismo - 2m

Hay quienes plantearon la búsqueda de refugio en el acuerdo colectivo del barrio. Es decir, si los supuestos pobladores damnificados por la ausencia de la “salita” aceptan el trato corrupto, eso exculpa a Rubén de la responsabilidad (específicamente, de que alguien lo delate o lo descubra). Sin embargo, es evidente que esa solución colectiva no evita el problema del comportamiento tipo 3. En ese caso, el recurso democrático apela a disolver el dilema ético en una mayoría circunstancial, poniendo en circulación aquello que teóricos de la democracia señalaron como el problema de la dictadura de la mayoría como una forma de justificar la ilegalidad:

[...] le voy a decir dame unos días para pensarlo y consultaré con los demás y a los demás les diría la cosa es así, la sala la quieren igual ¿o no?, si la sala ellos la quieren igual, nadie va a decir nada, y si no la quieren le digo que no... en mi caso, si fuese Rubén, si somos una organización barrial, se puede organizar tranquilamente una asamblea, pregunto, se juntan los votos y si la mayoría dice que sí, se va y se acepta el trato - 8m

[...] si la gente dice que no le importa, por más plata que sea... Si la gente acepta... - 7f

En uno de los grupos se percibió la idea del temor a la represalia mafiosa, a meterse

con los poderosos, “los pesados”, a partir de lo cual aceptar el arreglo es también menos riesgoso que rechazarlo:

Con un tipo así que en su vida nunca anduvo derecho, siempre anduvo de contrabando, y meterte en una de esas que, si vos tenés una familia o algo, corrés riesgo vos o cualquiera, en eso no te podés meter - 4f

La situación de Rubén es comprensible en tanto prisionero de la necesidad del barrio, de sus propios valores personales y de la oferta deshonestas de López García, en un contexto social en el cual la ocurrencia de ese tipo de hechos no tiene nada de extraordinario. Los jóvenes pensaron tanto en su exculpación como en la condena, aunque en ese último caso con atenuantes y nunca en paridad con la responsabilidad principal de López García.

Yo le diría, sinceramente que no acepto, pongamos la salita, si querés quedate vos con el 100%, a mí no me des nada de plata, prefiero no meterme en eso, si querés hacelo, y sino como amigo le diría que me parece una truchada - 8m

Hay un atenuante, porque no tendría manera de probarlo ni de ser escuchado, ni otra manera de obtener la sala. Entonces ahí hay una falla gigante del Estado más que de él, o del pobre ciudadano. Aunque Rubén sea parte de ese Estado también, porque él elige a sus gobernantes - 3f

Es casi unánime la posición respecto de la gente del barrio: en casi ningún caso se imaginan que puedan rechazar la propuesta, ya que tienen una carencia urgente. Se puede colegir que no se percibe en ese análisis la conexión entre la naturaleza de la necesidad colectiva y los derechos de los ciudadanos por

recibir atención estatal a sus demandas en forma institucional: la necesidad justifica la infracción de la ley pues, en nuestra sociedad y según ese razonamiento, “las cosas se resuelven así”.

Comportamiento tipo 2

Los menos se inclinaron por hacer prevalecer un comportamiento de tipo 2, esto es, rechazar el acuerdo deshonesto y perder la oportunidad de satisfacer la necesidad colectiva, entendieron la actitud de rechazo como una manera de pensar no ya en el corto plazo sino de inscribir dicha actitud en una lucha por un cambio de mentalidad y promover otro tipo de respuestas político institucionales:

Pero como ciudadano, si vemos que hay algo que está mal tenemos que tratar de cambiarlo, no dejar que pase - 3m

Te estoy poniendo en el ejemplo del país, en un país hay un montón de ejemplos, entonces yo entiendo que no hay otra solución y que tampoco vas a privar a la gente de tener un lugar donde se puedan curar y todo porque es verdad, la salud importa mucho más en este caso, pero tampoco te podés quedar de brazos cruzados, o sea, yo sé que haciéndolo público no vas a lograr mucho porque es verdad, no lo vas a lograr, tampoco vas a lograr que hagan nada con el hombre, pero por lo menos estás intentando algo, porque si hacés la vista gorda es como lo que está pasando en todos los aspectos de este país, está mal ya desde un principio que te tengan que ofrecer algo a cambio para hacer una buena acción, eso ya está mal, pero no lo vas a cambiar, tampoco vas a decidir está bien y lo hago y miro para otro lado y listo - 11f

[...] entonces en el próximo caso que pase exactamente lo mismo ¿qué vas a hacer? - 11f

Rubén lo hizo por una buena causa y porque no había otra opción infringió la ley, él sabía lo que estaba pasando, creo que sabía las consecuencias, debería saberlas antes de aceptar, y bueno, creo que si acepta sabe que está jugando con fuego, si juega con fuego se va a quemar - 10m

Alternativas para el dilema

Los chicos intentaron trazar caminos diferentes para enfrentar el dilema. Entre ellos, una de las alternativas privilegiadas es el recurso a la prensa. En muchos grupos apareció la idea de organizar conferencias de prensa, presentar denuncias ante los medios, e inclusive utilizar cámaras ocultas o dispositivos similares. No solo para denunciar el hecho de corrupción (la oferta o la concreción, depende el grupo) sino como una forma de obtener respuestas del Estado (la instalación de la “salita” en nuestro ejemplo), ante la falta de atención a los reclamos de la ciudadanía.

Los periodistas, no lo veo mal, en realidad está bien, el periodista presiona para que el funcionario que está a cargo de la situación en el momento dado diga que sí, le vamos a dar tal cosa... Si la gente va no le dan pelota, en cambio si va un medio... - 5f

Yo creo que deberían ir a los medios de comunicación para escracharlo públicamente - 3m

Lo filmo con una cámara oculta, después lo chantajeo con eso... y cuando hacen el hospital ahí sí lo entrego a los periodistas, primero

que haga el hospital y después lo entrego a los periodistas - 11m

Vale decir, la incorporación de un actor externo al escenario puede ser visto como una posibilidad de romper la encerrona que supone la opción entre el comportamiento tipo 2 y tipo 3. En algún caso, también se percibió la idea de un Estado no monolítico, donde otros agentes públicos puedan actuar como interlocutores capaces de imponer condiciones democráticas en la satisfacción del reclamo. Si la salud es efectivamente un derecho, debe haber algún recurso público que lo recupere y dé lugar a la necesidad colectiva.

O también se puede, no se, hablar con otras personas que no sean López García y quizás de otra forma también se puede conseguir la salita... la salita es nuestro derecho - 2f

Identificación de un hecho de corrupción

En general, no fue una tarea sencilla la distinción entre un hecho de corrupción, como una categoría específica, respecto de un hecho delictivo general. Es decir, si bien los jóvenes pudieron identificar la existencia de la ilegalidad en el trato propuesto por el funcionario López García, casi siempre fue necesario preguntar explícitamente por la diferencia entre un delito del ámbito privado y uno que implique el espacio público (presencia de funcionarios y dineros públicos) para la tipificación de la situación de corrupción.

No quiere decir que sea corrupción, se lo ve diferente. No es lo mismo ver a un flaco que te está robando así, que se yo, te robe el celular, a que el Estado te esté sacando millones de pesos para beneficio propio - 6f

[...] por ahí que la corrupción se dé con el tema de lo político, un policía que pide una coima - 6f

Entre la justificación de un cohecho, por ejemplo, dar dinero a un funcionario para acelerar un trámite público, los jóvenes no demostraron inocencia en la percepción del comportamiento de la burocracia, e intuyeron cierta forma de trabajo que hace casi indispensable la existencia de la coima para obtener un resultado propicio⁵⁶:

Hay otra cosa también, el tema de que tarden tanto en hacer un pasaporte, porque no pueden tardar meses para darte un pasaporte, porque esto también genera que los que lo necesitan hagan eso - 6f

Es un caso de corrupción también, en realidad todos estamos siendo corruptos al decir que en realidad estamos ganando mil cuando ganamos tres mil, pero al mismo tiempo como todos dicen eso, si vos decís que ganás tres mil te cobran como si ganases nueve mil - 3f

En el transcurso del debate, si bien en forma vaga y poco precisa, emergieron las categorías definitorias del hecho de corrupción. Sin embargo, confrontados con la posibilidad

⁵⁶ Nino (op. cit.) señala: "Las oportunidades para la corrupción se facilitan en la Argentina por la modalidad de muchas reglas. Hay normas que exigen obligaciones de cumplimiento casi imposible o absurdo. [...] Como resultado de ello, se acrecientan las posibilidades de estar al margen de la ley y ser acosados por funcionarios que buscan su coima. (p. 117). Luego concluye: "[...] esta conformación de la burocracia argentina no es absolutamente casual sino que es funcional a las prácticas de corrupción de los mismos funcionarios que inciden en aquella conformación" (p. 118).

de convertirse en jueces del caso particular en debate y tener que tomar decisiones sobre la responsabilidad de los partícipes en el ilícito, en el caso de que Rubén aceptara la oferta deshonesta, si bien se reconocen atenuantes, se enuncia la necesidad del castigo, pero no se hace extensivo en ningún caso a los vecinos del barrio. Claramente se ve como delito –aunque justificado– el recibir dinero, pero no lo es tanto en el caso en que existen otro tipo de dádivas de por medio. Esto da cuenta de una limitación para visualizar que en una situación de corrupción casi siempre hay dos partes necesarias: claramente es visible el funcionario como componente activo, pero no el ciudadano como contraparte en muchas ocasiones indispensable.

Las causas de la corrupción

Cuando reflexionan sobre las causas de la corrupción, utilizan nuevamente los mismos argumentos que se presentaron anteriormente, desplegados como respuestas a las razones del estado de anomia. Otros apuntan a cierta inclinación casi natural del hombre hacia la ambición y a una estructura de incentivos que no colabora en que la gente limite su interés egoísta en función de las restricciones legales. La presión del contexto es un factor explicativo por el cual la gente acepta la corrupción. Aun más: es un aspecto que impide que la gente la combata, pues por ejemplo, en el caso en cuestión, conduce a la frustración colectiva.

Es... el famoso 'yo argentino', o sea la propia idea esa, de salvarme mi propio cuadrado de 4 x 4 y listo, y el resto... - 5m

Para mí es insolucionable, porque supongamos que siempre todos tengan trabajo, siempre va a estar la ambición. Y la ambición exis-

te y no vas a poder evitarla. Por más que todos tengan lo que necesiten siempre va a haber gente que va a querer más. Y eso va a provocar la corrupción - 3f

Claro, te van a decir 'vos sos un egoísta. No te das cuenta que todos necesitamos la salita'. No te van a decir, 'no, tenés razón'... - 2f

Puestos en situación de funcionarios públicos, algunos participantes creen que no se pueden enfrentar por ejemplo a colegas o compañeros porque “te van a decir botón” y ven la dificultad de sustraerse del contexto. Si bien es claro que el funcionario imaginario (López García) comete un acto de corrupción, la generalización del comportamiento está al borde de su justificación pues “no voy a ser el único que no lo hace”:

Ahora como funcionario vas a decir bueno, voy a ser un funcionario no corrupto... vos sos el único que no hace nada y estás perdiendo... cuando todos salen con 10 vos salís con 1 y no te alcanza, y para vos llega un momento que si no lo hacés... ” - 10m

No hay una persona entre veinte que no acepte un soborno, así no va a cambiar nada - 4f

La falta de penalización de los hechos de corrupción es un elemento presente en las percepciones de los chicos, que reclaman un mayor esfuerzo por parte de la justicia. Así como identificaban esas sociedades míticas donde la ley se cumple y el Estado castiga su incumplimiento, aquí también reclaman que termine la sensación de impunidad.

Primero agarrar a los corruptos visibles, a los políticos que todos sabemos que son corruptos, y hacerles pagar por lo que hicieron... pa-

ra que los otros corruptos, que no son tan visibles, vean lo que les va a pasar - 1f

Un último comentario, indudablemente de una extrema sinceridad, establece la cuestión del precio económico de aceptar una coima:

Yo siempre pensé que si me tengo que ensuciar, me tengo que ensuciar con mucha plata, no te vas a venir a ensuciar por diez mil pesos - 4f

López García existe

La figura del político (o, más específicamente, del mediador⁵⁷) que opera en el terreno de la asignación y distribución de ciertos privilegios⁵⁸, tiene presencia en los barrios más pobres, donde el Estado provee subsidios al ingreso de manera significativa, con amplia cobertura y que forma parte de la cotidianeidad de las relaciones sociales. La expresión del abuso de poder y de la discrecionalidad en la asignación de los beneficios está en contacto cercano con la experiencia de los jóvenes, como una manifestación de acciones ilegales, próximas a nuestra definición de corrupción.

En las actuales condiciones de privación material, la percepción de los jóvenes demuestra el carácter que se le imputa a la intervención estatal respecto de los subsidios al ingreso, en una línea de continuidad con las percepciones de carácter personal como víctimas del abuso de autoridad, ya sea por la policía o por los empleadores. En los grupos realizados en las dos escuelas públicas donde concurrían los alumnos con mayores dificultades económicas se encontraron menciones significativas al problema del clientelismo po-

lítico como un fenómeno propio del campo de la corrupción:

Por ejemplo el tema de los planes ¿no?, porque hay gente que los organiza y a veces esa gente se queda con la diferencia o si no te dicen ‘mirá te sacamos del plan por tal motivo, porque no viniste a inscribirte de vuelta’, entonces esa plata queda para ellos, siempre... si vos no podés ir a una marcha por algún tema, por más que sea un tema grave familiar igual tenés que poner plata de más para que no te saquen, porque de lo contrario ellos si quieren te sacan, como manejan los papeles - 9m

O sino cobran \$150 ¿no?, y te dicen ‘bueno, dame \$25 por mes y vos te quedás con el resto’, a todos los planes le sacan eso y se lo quedan para ellos - 9f

Pero si en una marcha... No se tiene que hacer por una caja, se tiene que hacer por voluntad. Yo creo que es así ¿no?- 7f

Y es como que hay cosas que se quedan ahí, que el Gobierno las manda, pensando que es para nosotros, y se quedan ellos con eso. Y la gente que está ahí ayudando a repartir las cosas sabe de eso. Y no hace nada - 7f

“Resetear” la sociedad

Las causas del conjunto de prácticas transgresoras reseñadas están asociadas, en la percepción de los jóvenes, a dos aspectos: en primer lugar, a una idea esencialista y naturalista del hombre (la ambición de los individuos) y,

⁵⁷ Tal como lo designa la literatura sobre clientelismo político, el mediador cumple la función de intermediación entre las élites en el poder y las masas. Ver Auyero (1997).

⁵⁸ Gargarella (2006) establece una distinción entre derecho, de acceso incondicional e universal y privilegio, entendido como una ventaja frente a otros potenciales beneficiarios en igual condición de necesidad y exposición al riesgo social (p. 52 y subs.).

en segundo lugar, al carácter pandémico de la práctica en sí misma en nuestro país, producto de valores generalizados y estructuras de incentivos que no ayudan a modificar los cursos de acción individual. El salto explicativo se sitúa en el momento de imaginar soluciones posibles para ese problema, reconocido como tal en todos los casos: hay que modificar valores, en especial desde la educación, aunque se refiere que no es desde el “conocimiento”, sino desde los ejemplos o parámetros para la reflexión sobre el comportamiento cotidiano. Luego retomaremos este punto. Pero permanentemente aparece la impotencia o la incapacidad; prima el discurso escéptico respecto de una situación inmodificable, ya sea por la envergadura del problema o por la imposibilidad de hacer que las personas no opongan su interés personal a todo tipo de interés colectivo. En una frase que merece premio, una participante de uno de los grupos ilustró de manera contundente esa percepción:

Como quien diría resetear a todo el mundo... un reset, empezar de cero - 4f

La idea de “resetear la sociedad” aparece recurrentemente como el camino excluyente, aunque se percibe su imposibilidad. Las tendencias percibidas son pesimistas, dan cuenta de una situación que va a empeorar y en la cual ellos no se sienten implicados, se sienten impotentes y no se asumen como agentes del cambio, ni siquiera en términos voluntaristas.

¿Desde ahora? ¿a nuestra edad? ¿en nuestra situación actual? Yo creo que nada - 11m

Junto a esas miradas escépticas y pesimistas, algunos pueden reconocer la posibilidad del cambio en la conducta de cada individuo.

Pero como no creen en la gradualidad, caen en el imposible de que hay que hacer todo de nuevo y empezar otra vez, como una suerte de refundación de la sociedad.

Construyo una ciudad nueva. Armás toda una ciudad nueva - 5f

Yo cambiaría a las personas - 7f

Sin embargo, ese cambio no aparece en la acción de los jóvenes en el día de hoy, sino que aparece como una proyección a sus propias responsabilidades como adultos en el futuro:

[...] yo me pongo a pensar: sola yo la corrupción no la voy a poder cambiar en el país, pero si cada uno se pone y se predispone a, 'bueno, yo voy a criar a mis hijos, o de ahora en más empezamos' ...y sí, está bien, no todos los millones de habitantes de Argentina lo van a cumplir, pero si empezamos a hacer algo que se pueda comunicar, y si no es más fácil decir 'ay, nadie lo va a pensar' ... Entonces, no, entonces no estudio, entonces a mis hijos les digo directamente 'querido tirá el papelito', y así es toda una cadena - 6f

4.3. La escuela

Así como la experiencia cotidiana en la vía pública o en los lugares de diversión hizo emerger la percepción respecto de los comportamientos juveniles y su relación con el imperio de la ley, la puesta en circulación de estímulos asociados a la escuela como modelo de transmisión normativa, discutidos ampliamente en el capítulo anterior, logró identificar las percepciones de los estudiantes, en cierto modo coincidentes con la perspectiva de muchos de nuestros entrevistados adultos.

Rechazo a la arbitrariedad

En general los chicos entrevistados demostraron ser sumamente celosos de la arbitrariedad y la discrecionalidad en el trato personal y en la aplicación de las normas escolares: apareció con recurrencia una percepción de distancia entre lo que se enuncia por parte de los adultos y las prácticas concretas. Se rechaza la falta de universalidad de la norma, que ya habíamos señalado en relación a la perspectiva de nuestros entrevistados adultos: aquello que está prohibido para ellos no lo está para los adultos. Perciben que si es justo establecer plazos, compromisos y restricciones para ellos, los mismos deben ser recíprocos y honrados por parte de los profesores y directivos. Lo mismo cabe para la escuela en su conjunto: si hay un reglamento, debe ser igual para todos, y toda sospecha de favoritismo o de labilidad se reconoce y censura.

Nosotras tenemos que ir con las polleras largas por las rodillas, y ellas [profesoras] van con las polleras mostrando... la cola... Al rector, los otros días, estábamos en la misa, y le empezó a sonar el celular y se fue. Es una cuestión de ubicación... de respeto. Más que nada, porque estábamos en una misa - 4f

[...] llega el lunes, profe, ¿corrigió las pruebas?, no, pero ¿cómo que no? ¿todo el fin de semana haciendo 30 trabajos y vos no podés corregir? - 6m

Lo mismo con las faltas, con las faltas vos tenés un límite de faltas, llega fin de año, te dan una más, media más... yo lo admito, es una vergüenza - 5f

En muchos casos, los jóvenes cuestionan enfáticamente el traslado y la exposición de

situaciones personales del docente al aula. En un colegio privado donde concurren jóvenes de alto nivel adquisitivo, una estudiante, por un lado, percibía la misma sensación de arbitrariedad (algunos profesores pueden hacer lo que a ellos se les prohíbe) pero, por otro lado, esa actitud no se refería en forma exclusiva a la relación entre docentes/directivos y alumnos, sino también contaminaba la relación que los directivos de la escuela tenían con algunos profesores:

[...] llegan los profesores mismos a dar clases diciendo barbaridades del colegio, que realmente son verdad, y vos te quedás diciendo: ah, bueno, no es nada más con los alumnos sino también con los profesores. Y así también es como los profesores están tomando medidas como 'me suena el celular y lo atiendo', de alguna manera está bien, vos entendés la postura del profesor. Pero yo estoy pagando para que me des educación, está todo bien que vos estés enojado con el colegio, pero no podés tampoco estar haciendo esas cosas. Agarrá y solucioná tu problema - 11f

Inclusive, el comentario de una participante de esa misma escuela hacía referencia al pago de salarios de manera informal a algunos profesores, como ejemplo de condiciones de ilegalidad en que incurría la escuela.

La percepción sobre la falta de escucha re toma algunas ideas señaladas sobre esa condición de "ciudadanos en transición" y adquiere una dimensión discrecional: sólo los adultos tienen derecho a ser escuchados por las autoridades de la escuela. Una chica de una escuela pública de clase media se quejaba:

[...] si llamás al colegio para averiguar algo, suponete que yo llamo para ver si hay gimnasia: -'...llueve, hay gimnasia hoy?' Me respon-

den: –‘Ah, no sé’. Le digo: ‘ma, ¿me llamás al colegio para ver si tengo gimnasia?’. Mi mamá llama y le responden –‘...Sí, como no, hasta ahora hay’. Es así siempre - 6f

Bien mirado, se trata de una demanda ética de igualdad de todos los agentes en relación a la norma, que no debe confundirse con una demanda de eliminación de la jerarquía entre profesores y estudiantes.

La disciplina

Con algunas salvedades, los jóvenes perciben también discrecionalidad en la aplicación de las normas disciplinarias, más allá del régimen vigente en cada institución escolar. En los casos en que existe alguna instancia de participación de los alumnos en las decisiones disciplinarias, no se reconoce el derecho al veto frente a las decisiones de los adultos. En general, los jóvenes perciben que “no se nos escucha”, replicando quejas del mismo tenor de las que se sucedían en la vida extra escolar. Los descargos o las explicaciones sienten que son formalidades, que sólo se decide en pos de la descripción del hecho enunciada por los adultos y se percibe falta de coherencia o de proporción en la aplicación de la sanción.

El reconocimiento de sus propias infracciones (comportamientos que pueden ser considerados peligrosos respecto de la seguridad de otros compañeros o en relación a la infraestructura escolar), casi siempre se justifican en relación a la conducta de los otros; suele aparecer veladamente el “bueno, nosotros permanentemente estamos haciendo lío” pero la justificación siempre es especular: “es porque los adultos no se hacen respetar”, sin que se aclare, qué tipo de comportamiento

sería “respetable”. De todos modos, con el correr de la reflexión en los grupos, muchos estudiantes reconocen sus comportamientos inadecuados y provocadores de la autoridad escolar como injustificados, y reconocen también la incómoda y desagradable situación en la que colocan a sus profesores⁵⁹.

La nota y el mérito

Los criterios de calificación son también objeto de crítica desde los distintos grupos, pues conspiran contra una idea de mérito: los jóvenes perciben parcialidad, uso de la nota como forma de sanción, favoritismo, falta de esfuerzo en la evaluación.

[...] No corrige. Yo me di cuenta que no corrige. Un día agarré y empecé a escribir privatizaciones con B, vaca con B, errores básicos, y la mina no los corregía. Muy básicos, no te estoy hablando de un tilde - 5f

A la vez, algunos relatos indican la contraparte de esta situación: la resistencia de algunos profesores a las presiones de las autoridades en favor de lograr la aprobación a un alumno conllevan represalias que tienden a lesionar, en un sentido diferente, la noción de mérito:

[Una autoridad] se acercó y dijo: ‘tal alumno necesita un siete para que lo apruebes’. La profesora obviamente no era de esas que se dejaban chantajear –en este caso ese sería un tema de corrupción para mí– agarra y le dice: ‘bueno, está bien, él se lo tiene que sacar por sus méritos, yo no voy a hacer nada para que este alumno, digamos, no voy a truchar la nota, como vos me estás pidiendo, para que este

⁵⁹ Ver cita del trabajo de Kessler (2002).

alumno no se la lleve'. El alumno se la terminó llevando y a la profesora chau, la echaron - 11f

Pero del otro lado, está el tema de la “copia”, que asume un estatuto particular: ninguno de los participantes se sonroja al admitir la existencia de todo tipo de trampas que ellos desarrollan para aprobar los exámenes⁶⁰. Sin embargo, no siempre lo perciben como una transgresión al orden normativo sino como una especie de sabotaje a la calidad de su propio aprendizaje, es decir, una infracción que no ofende al colectivo sino solamente a la propia persona que lo realiza:

Te afecta a vos mismo, no a otra persona - 1f

Reaparece nuevamente la radical y confusa distinción entre moral personal o privada y moral intersubjetiva.

Derecho del consumidor

La educación pagada por las familias introduce una dimensión adicional en esa población: los derechos del consumidor. Los estudiantes, en especial quienes concurren a los colegios con aranceles más elevados, tienen plena conciencia de esa situación, y la ponen en circulación como un argumento de peso para señalar su condición de cliente que debe ser satisfecho y por lo cual deben ser atendidos sus reclamos. Pero a la vez, reconocen que el dinero introduce elementos de desigualdad en las relaciones escolares que dan lugar a situaciones arbitrarias que afectan la lógica de “igualdad ante la ley”. Por ejemplo, en el caso de un colegio que asigna becas en el arancel, una joven percibía la condi-

ción de “mal negocio” para la rentabilidad de la “empresa escolar”:

Para decir la realidad cruda: 'los que tienen más plata son los que mejor la pasan' [...] por ejemplo, a un chico le dieron una beca por hermano, todos los hermanos ya egresaron y ya no es más un negocio. Entonces es como que se nota que el trato con él va a cambiar, y no tiene nada que ver por ejemplo con el hijo del padre diplomático - 11f

La valoración de la educación

La valoración positiva del pasaje por la escuela es evidente, contundente, sobre todo en contraste con las generaciones mayores, situación más frecuente entre los grupos sociales más favorecidos:

Claro, vos fijate que hay muchas madres o padres que no tuvieron la oportunidad de ir al colegio como nosotros, entonces se quedaron - 9f

La escuela en algunos relatos opera como un fuerte antídoto contra conductas anómicas, al proporcionar un marco de referencia diferente que permite tener un mayor abanico de opciones vitales. Inclusive en relación a la influencia del grupo de pares. Como relata un joven de una escuela estatal en un barrio postergado:

[...] y, eso depende de cada uno también, porque yo veía a todos mis amigos que están ahora en la esquina re drogándose, todos fierros tienen, todos roban, todos chorros, y yo a veces estoy con ellos y nada que ver, yo no fumo,

⁶⁰ En 1994 la Fundación *Poder Ciudadano* organizó el concurso *La copia y la coima: cómo cambiar un estilo*, donde los estudiantes y docentes de distintos niveles educativos desarrollaron experiencias pedagógicas originales acerca de la relación entre ambos hechos. Un relato sobre las iniciativas presentadas al concurso puede verse en *Poder Ciudadano* (1997).

nada, eso depende del pensamiento de cada uno - 9m

En otros grupos más aventajados también aparece la idea de la educación en valores, en el sentido de una formación que supere los saberes típicamente escolares para influir en la conciencia moral de los estudiantes:

[...] la educación, además de formar académicamente, tiene que llegar a la concientización y lograr una perfección individual. No es que tienen que decir, tomá, leétele, grabátele acá y listo. No, tienen que incitar a la reflexión individual de las personas y a que las personas se desarrollen individualmente - 3f

En la percepción de los jóvenes de distintos grupos sociales, la educación tiene una influencia directa y sustantiva en la construcción de la ciudadanía activa, al proporcionar al individuo las herramientas para elaborar un pensamiento crítico frente a la realidad y formarse un juicio propio donde el respeto a la ley, el rechazo a la corrupción y la afirmación de la autonomía personal para la toma de decisiones son componentes centrales:

Si vos no tenés educación, si vos no sabés, si a vos te dicen 'andá a buscar un pancho y una coca porque te vamos a... andá a buscar un pancho y una coca', vos no tenés la educación y decís 'voy a apoyar a un partido político' porque ni siquiera sabés lo que estás apoyando - 8f

Yo sé lo que está mal, desde mi punto de vista el gobierno nos manipula por medio de la educación, un país sin educación no va a salir nunca adelante porque siempre va a votar al más demagogo, entonces a ellos les conviene obviamente. Nosotros somos dentro de todo

una escuela privilegiada, porque yo me comparo con algunos de mis compañeros y somos privilegiados porque recibimos una educación, o sea, bastante buena, digamos, y si habría más escuelas como esta yo pienso que no habría corrupción o quizá si la habría pero no del mismo modo que la puede haber ahora - 8f

No hay una educación que provoque que esas leyes se cumplan - 3f

Me parece mejor educar el sentido de las cosas que deben ser y las que no, y pasar a un plano secundario el tema de cuánto sabés - 10m

El carácter de los estímulos y la pretensión de producción de evidencia sobre el problema del imperio de la ley llevó a los jóvenes a poner especial énfasis en la falta de coherencia entre el discurso institucional de la escuela y la práctica de los actores. No obstante, el rescate sin reservas a la escuela se presentó como una solución fundamental a los mismos problemas enunciados.

4.4. A modo de conclusiones

En términos generales, podemos encontrar las siguientes ideas centrales de los jóvenes participantes en los grupos de reflexión:

- I. Percepción de los jóvenes como ciudadanos en tanto portadores de derechos: las primeras afirmaciones dan cuenta de considerar al "ciudadano siempre que se pueda votar". Se puede caracterizar la propia situación como de "ciudadanos en transición".
- II. Representación de la ley en función "represiva": si bien en términos formales se

plantea que la ley está asociada con el mantenimiento del orden, cuando las argumentaciones se desplazan a la propia implicación de los jóvenes, visualizan mayormente la función restrictiva, pocas veces la de protección de sus derechos. En los pocos momentos en que eso se afirma, siempre se aclara que “esa función no se cumple”.

- III. El estado de derecho es visto en ocasiones como un formalismo que, si bien inviste al individuo de títulos válidos y reconocidos, en la percepción de los jóvenes éstos ni son suficientes ni son capaces de ser opuestos frente al abuso de los actores del mercado o del mundo institucional. Las únicas diferencias sustantivas entre los grupos sociales se perciben en torno al tipo de abusos de autoridad de las que son objeto y en los escenarios en los cuales eso sucede. Los más favorecidos aparecen denunciando la “inseguridad”, en tanto grupo amenazado, mientras los más postergados sienten la explotación económica, el clientelismo político y la falta de cuidado en los servicios sociales. Es unánime el rechazo al abuso policial.
- IV. Distancia entre el conocimiento de la norma y la capacidad de la norma de orientar conductas: en muchos de los casos, la norma es conocida y reconocida explícitamente pero, de la misma manera, no se la reconoce como orientadora de la acción.
- V. Justificación de la ilegalidad. Surgieron dos dimensiones en este sentido, a) carencias o necesidades “evidentes” –falta de recursos para asistir al entorno familiar, necesidades personales urgentes, como las de salud por ejemplo– que justifican la infracción a la norma; b) deseos o

motivaciones egoístas de los jóvenes: en este caso pueden justificar las propias infracciones en tanto “los jóvenes somos así”. Entre las justificaciones más frecuentes, se enuncia el contagio de la situación de anomia, aunque se trate de acciones que se encuentren específicamente sancionadas. No se encuentran apelaciones rebeldes, en el sentido de subvertir el orden establecido o desobedecer activamente el orden legal.

- VI. El rechazo a la transgresión a la ley se percibe cuando ellos pueden establecer vínculos con las consecuencias de esas acciones que los perjudican directamente. En ese plano, desde la personalísima inseguridad que sienten los jóvenes peatones en la vía pública hasta el impacto colectivo de la tragedia de “Cromañón”, el fenómeno de la transgresión se materializa con un afectación más directa respecto de su propia experiencia de vida.
- VII. Papel negativo de los ejemplos adultos: de manera permanente se da cuenta de la distancia entre lo que los adultos “dicen” (plano normativo) y lo que efectivamente “hacen” (plano del comportamiento), sobre todo en la interacción con los jóvenes. Los modelos recibidos, incluso cuando se hace referencia a la escuela, se muestran de manera ambivalente. Esto sirve de tácita justificación a las propias infracciones. Hay un fuerte rechazo a la arbitrariedad, especialmente porque en general son ellos quienes quedan situados del lado más desfavorable.
- VIII. Naturalización de situaciones de irregularidad como forma de satisfacción de necesidades: la infracción a la ley forma parte del menú de opciones concretas disponibles, ya sea para una cuestión individual (tramitar un documento de iden-

tividad, por ejemplo) o para una cuestión de carácter colectivo (el caso de la “salida” de nuestro ejemplo). El resultado es el empobrecimiento de la condición de ciudadanía, tanto en su dimensión pasiva (derecho individual) como en su dimensión activa (participación) en la construcción de las soluciones colectivas.

- IX. Escepticismo respecto al cambio: sobre todo en el caso de la corrupción, si bien todos los planteos dan cuenta de la necesidad del cambio –en especial en torno a los valores que se transmiten intergeneracionalmente– se percibe en las afirmaciones de los jóvenes un gran sentimiento de escepticismo, de imposibilidad de cambiar. Respecto de las soluciones imaginadas, se plantea en términos generales la necesidad –imposible– de “resetear la sociedad” como única medida.

A primera vista, los resultados del estudio no parecen prometedores: los jóvenes participantes de los grupos de reflexión en general tienden a representar los estados de anomia y viven la cultura de la transgresión como algo natural. Sin embargo, en una segunda lectura, podría decirse que hay algo esperanza-

dor: son conscientes de lo que sucede en nuestra sociedad con el fenómeno de la transgresión y de las consecuencias de ese estado de situación, pese a que reconocen no ajustar su propio comportamiento a la norma.

A la vez, queda la sensación de que esperan de los adultos y del Estado los comportamientos ejemplares de los cuales carecen; no se sienten en falta porque los defraudan, sino que se sienten justificados por la transgresión constante de los primeros: reclaman coherencia en los adultos (sus familias, sus educadores, sus gobernantes, sus policías, etc.) y rechazan la arbitrariedad. Se podría concluir que, en un contexto dominado por la reflexión de la crisis de la modernidad, **los jóvenes le demandan a los adultos lo que tradicionalmente ha sido propio del pacto de transmisión intergeneracional: algunos ejemplos sólidos y consistentes sobre el respeto a la ley.**

Para completar nuestra investigación, realizamos un estudio de opinión pública a los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires sobre ciudadanía, ley y corrupción. Veamos entonces cuáles fueron los resultados.

Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires: ciudadanía, ley y corrupción

5

Para completar nuestro estudio, se encuestó a estudiantes de los tres últimos años del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, para indagar acerca de las opiniones de los jóvenes sobre aspectos vinculados al problema de la ciudadanía, la ley y la corrupción. Durante la primera quincena de julio de 2006 se relevaron casi 1.800 encuestas en 18 escuelas de la ciudad, de diferentes segmentos socioeconómicos y territoriales, de gestión pública y privada. Para facilitar su aplicación y disminuir el costo de administración se diseñó una encuesta autoadministrada. En ella, los entrevistados reciben un cuestionario, lo completan y lo devuelven sin intervención de un entrevistador. Este tipo de estudio es recomendable cuando se cuenta con poblaciones cautivas, tal el caso de la población escolar. El cuestionario

se elaboró en base a las principales ideas recogidas del análisis de los grupos de reflexión. En el Anexo 3 se encuentra la ficha técnica del estudio y el cuestionario utilizado.

5.1. Conocimiento y respeto de los derechos de los ciudadanos

El Cuadro 5.1. presenta las opiniones de los jóvenes encuestados respecto de tres situaciones vinculadas a la condición de ciudadanía: el conocimiento de los propios jóvenes de sus derechos y obligaciones como ciudadanos; el conocimiento de los argentinos de sus derechos y obligaciones; y el grado en que se respetan los derechos de los ciudadanos en Argentina.

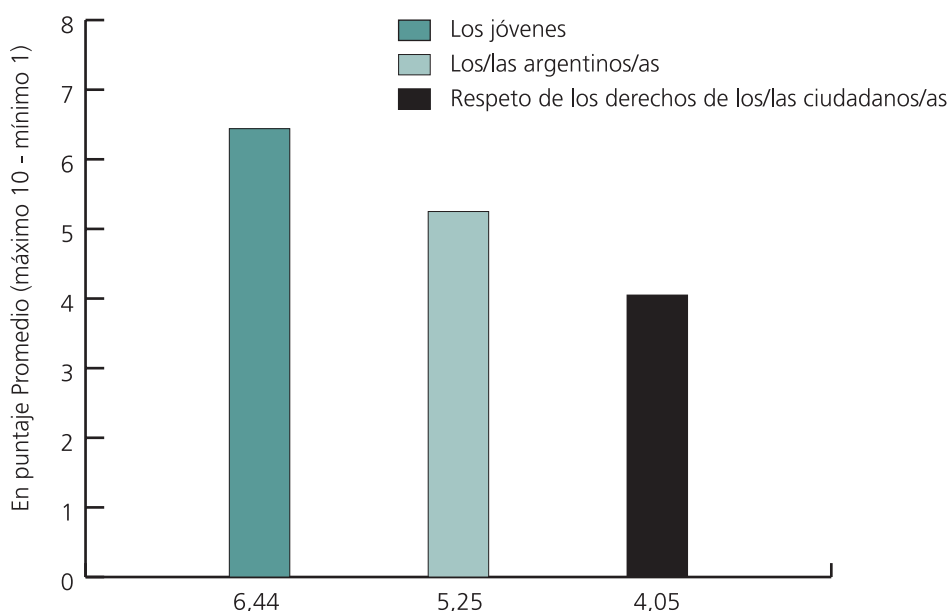
Cuadro 5.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Nivel de conocimiento y respeto de derechos y obligaciones
En puntaje promedio (máximo 10 – mínimo 1). Julio de 2006

¿En qué medida dirías vos que conocés tus derechos y obligaciones como ciudadano argentino?	6,44
¿En qué medida crees vos que los/las argentinos/as conocen sus derechos y obligaciones como ciudadanos?	5,25
¿En qué medida crees que se respetan los derechos de los/las ciudadanos/as en nuestro país?	4,05

Base: Total de entrevistados

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Nivel de conocimiento y respeto de derechos y obligaciones
En puntaje promedio (máximo 10 – mínimo 1). Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

En primer lugar, de acuerdo a la escala utilizada para valorar las respuestas⁶¹, hay una valoración positiva de su propia posición en esa escala por parte de los jóvenes encuestados, ya que consideraron conocer sus derechos y obligaciones (6,44) por encima de lo que consideran que el promedio de la población conoce sus propios derechos y obligaciones (5,25).

En segundo lugar, consistente con la visión que habíamos adelantado en las fases previas de la investigación, es baja la percepción de los entrevistados respecto del grado de respeto que se tiene de los derechos ciuda-

danos en nuestro país (4,05), y notablemente inferior a la opinión sobre el conocimiento presentada en el párrafo anterior.

Respecto de la distribución de las respuestas entre los distintos grupos de entrevistados, se observa en general que son homogéneas, con baja dispersión estadística (la media y la mediana presentan valores cercanos). Eso nos indica que las opiniones son, en general, coincidentes. También se observa ese fenómeno si se advierte la casi ausencia de matices que se presentan para cada categoría de variables independientes (**Cuadro 5.1.1.**).

⁶¹ En todos los casos se utilizaron escalas con un puntaje entre 1 (mínimo) y 10 (máximo) por tratarse de un modelo de calificación análogo al que utiliza el sistema escolar, esto es, cercano a la experiencia de los entrevistados.

Cuadro 5.1.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de conocimiento y respeto de derechos y obligaciones según nivel de instrucción
del jefa/e, género, zona y tipo de gestión educativa
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

	Total	Nivel de instrucción jefa/e				Género		Zona			Gestión	
		Hasta sec incompleto	Secundario completo sup incompleto	Superior completo	Ns/nc	Masculino	Femenino	Norte	Centro	Sur	Pública	Privada
Grado de conocimiento de los jóvenes de sus derechos y obligaciones	6,44	6,44	6,5	6,38	6,42	6,34	6,56	6,27	6,43	6,64	6,35	6,54
Grado de conocimiento de los argentinos de sus derechos y obligaciones	5,25	5,33	5,29	5,06	5,47	5,21	5,28	5,27	5,18	5,28	5,14	5,36
Grado de respeto de derechos ciudadanos en Argentina	4,05	4,13	3,99	4,02	4,25	4,07	4,04	3,95	4,13	4,10	3,96	4,15

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

El **Cuadro 5.2.** retoma la cuestión del respeto a los derechos de los jóvenes, e indaga acerca de la percepción del fenómeno en distintos espacios sociales tales como el hogar, la escuela, la vía pública, y los lugares de diversión.

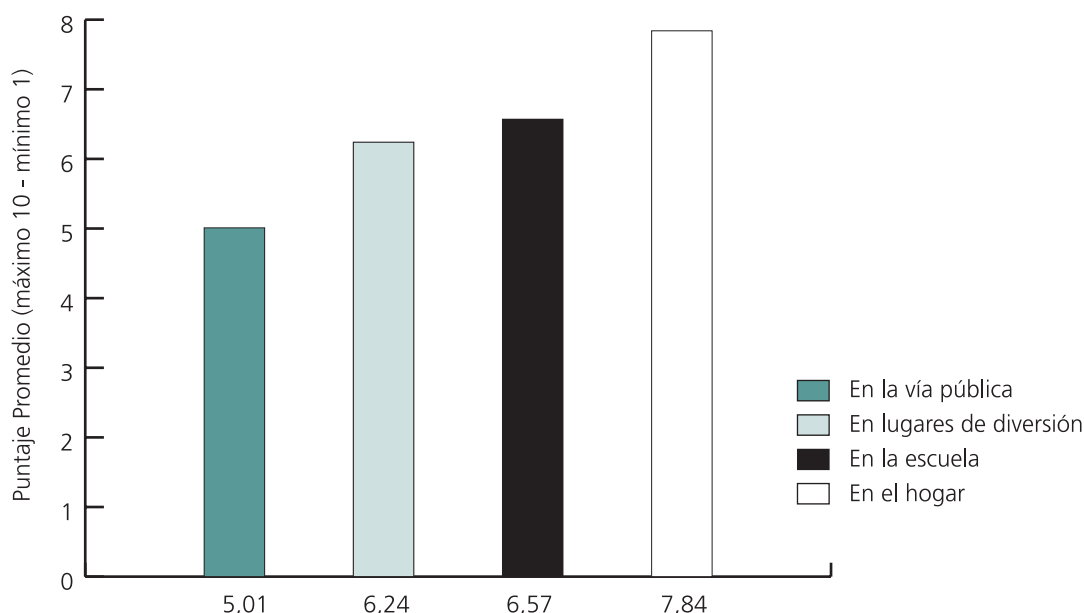
Cuadro 5.2.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Opinión sobre el respeto de derechos de los jóvenes en distintos espacios sociales
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

¿En qué medida consideras que se respetan tus derechos en tu casa?	7,84
¿En qué medida consideras que se respetan tus derechos en la escuela?	6,57
¿En qué medida consideras que se respetan tus derechos en los lugares donde te divertís?	6,24
¿En qué medida consideras que se respetan tus derechos en la vía pública?	5,01

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.2.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Opinión sobre el respeto de derechos de los jóvenes en distintos espacios sociales
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

El promedio de calificación más alto le corresponde al hogar (7,84), con una distancia importante respecto de los otros ámbitos analizados, le siguen la escuela (6,57) y los lugares de diversión (6,24), éste último con un puntaje llamativamente elevado. Hasta aquí consideramos que son en general promedios entre altos y medios. Algo por detrás se encuentra la vía pública (5,01). No obstante, es curioso que todas estas calificaciones que reciben los espacios que se relacionan directamente con los jóvenes se encuentren por encima del puntaje asignado en el **Cuadro 5.1.** al respeto de los derechos de los ciudadanos en general (4,05). La distribución responde a la lógica señalada en el caso de los grados de conocimiento sobre derechos y obligaciones: una alta homogeneidad en las respuestas de todos los entrevistados.

Vale notar que los 6,57 puntos adjudicados a “la escuela” implican una objetivación de buena parte de las afirmaciones que se recogieron en los grupos de reflexión: recibe una calificación alta, pero no sumamente elevada. Los concurrentes a escuelas de gestión privada tienen una visión algo más favorable (6,66) que la que tienen los que concurren a escuelas públicas (6,48). A la vez, los varones (6,48) son algo más críticos que las mujeres (6,66).

El **Cuadro 5.3.** avanza en la idea de identificar el grado de responsabilidad que se adjudica a distintas instituciones en la tarea de que las personas puedan informarse y acceder al conocimiento de sus derechos y obligaciones.

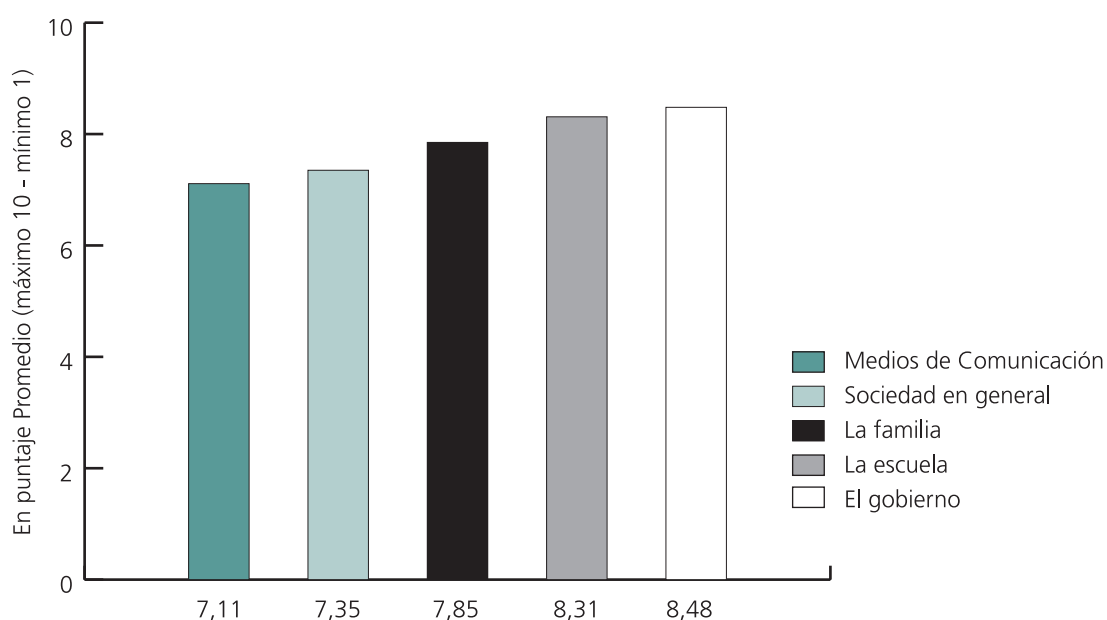
Cuadro 5.3.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de responsabilidad en el conocimiento de derechos y obligaciones
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene el gobierno de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?	8,48
¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene la escuela de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?	8,31
¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene la familia de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?	7,85
¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene los argentinos/la sociedad en general de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?	7,35
¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene los medios de comunicación de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?	7,11

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.3.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de responsabilidad en el conocimiento de derechos y obligaciones
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

En las respuestas puede verse un elevado grado de homogeneidad, en el sentido de que todas las instituciones evaluadas aparecen con altos niveles de responsabilidad. De todos modos, es notable la coincidencia en el primer y segundo lugar (el gobierno con 8,48 puntos y la escuela con 8,31), es decir instituciones referidas al ámbito público, por sobre la familia (7,85) que se ubica en tercer lugar. Un poco por detrás, pero manteniendo puntajes elevados también, se ubica la sociedad en general (7,35) y los medios de comunicación (7,11). Vale decir, que si bien puede establecerse un orden en cuanto a las instituciones con mayor responsabilidad, es evidente que ninguna de ellas ejerce ni el monopolio ni la responsabilidad excluyente respecto de las restantes.

Si concentramos la mirada en la responsabilidad de la escuela, es posible observar que quienes concurren a escuelas privadas le adjudican una mayor responsabilidad que quienes lo hacen en escuelas públicas (8,43 y 8,19 respectivamente).

5.2. Respeto y transgresiones a la ley

Se indagaron distintas dimensiones en relación con la ley: funciones, justificaciones a su no acatamiento, nivel de respeto, e infracciones. El **Cuadro 5.4.** presenta las opiniones de los entrevistados en relación a las funciones de la ley.

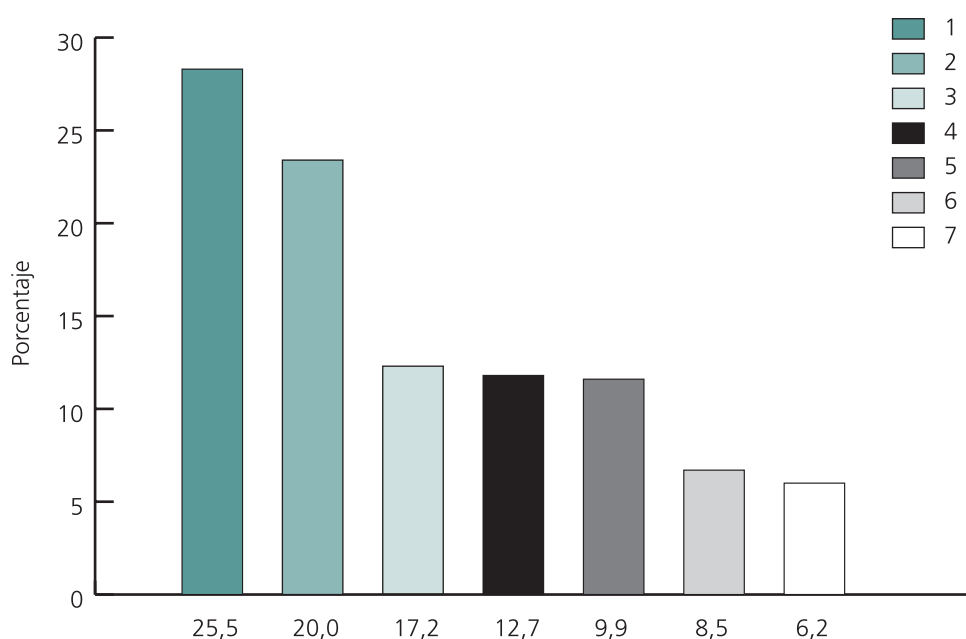
Cuadro 5.4.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Funciones de las leyes
En porcentaje. Julio de 2006

Proteger la vida y los bienes de las personas (1)	25,5
Ordenar la convivencia (2)	20,0
Garantizar la libertad (3)	17,2
Reprimir conductas prohibidas (4)	12,7
Perseguir a los que atentan contra el bien común (5)	9,9
Limitar derechos de los individuos (6)	8,5
Ns/Nc (7)	6,2
Total	100,0

Base: Total de menciones. Respuesta múltiple.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.4.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Funciones de las leyes
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de menciones. Respuesta múltiple.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

A diferencia de las distribuciones de los cuadros anteriores, en éste se observa una gran dispersión en las respuestas: no hay una función de la ley que se destaque de manera decisiva por sobre las restantes, expresando tal vez la dificultad por inclinarse hacia una definición compartida de un fenómeno complejo. Las dos ideas más frecuentes son “proteger la vida y los bienes de las personas” (25,5% de las menciones) y “ordenar la convivencia” (20% de las menciones). Un poco por detrás se ubica “garantizar la libertad” (17,2%). De todos modos, estas tres respuestas más frecuentes se articulan en torno a ideas positivas (proteger, ordenar, garantizar), en ma-

yor medida que otras opciones de respuestas que traducen ideas más represivas, tales como “reprimir conductas prohibidas” (12,7%), “perseguir a los que atentan contra el bien común” (9,9%) y “limitar los derechos de los individuos” (8,5%).

El **Cuadro 5.5.** intenta identificar las situaciones en las cuales los entrevistados justifican ir contra la ley. Al igual que en lo señalado en los grupos de reflexión, casi el 30% de las menciones justificaron la violación de la ley “cuando alguien tiene una necesidad urgente”, en tanto casi un 25% de las menciones rechazaron cualquier justificación de violar la ley.

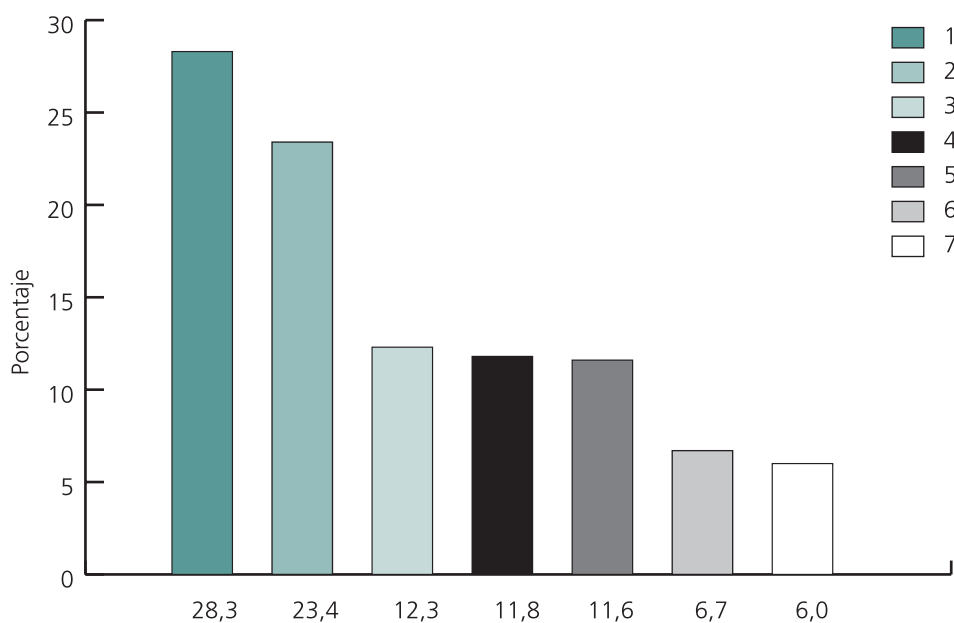
Cuadro 5.5.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Justificaciones de incumplimiento de las leyes
En porcentaje. Julio de 2006

Cuando alguien tiene una necesidad urgente (1)	28,3
Nunca (2)	23,4
Cuando no se sancionan infracciones (3)	12,3
Cuando nadie garantiza su cumplimiento (4)	11,8
Cuando nadie cumple (5)	11,6
Cuando nadie se entera (6)	6,7
Ns/Nc (7)	6,0
Total	100,0

Base: Total de menciones. Respuesta múltiple.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.5.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Justificaciones de incumplimiento de las leyes
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de menciones. Respuesta múltiple

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

No obstante, si tomamos agregadamente las respuestas del **Cuadro 5.5**, nos encontramos con un dato contundente: algo más del 70% de las menciones de los jóvenes encuestados, por las razones que fueran, justifican

transgredir la ley. De algún modo, ese dato tiende a confirmar algunas ideas que se fueron trasluciendo a lo largo del presente trabajo: sobran razones para justificar la ilegalidad. (**Cuadro 5.5.1**).

Cuadro 5.5.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Justificaciones de incumplimiento de las leyes
En porcentaje. Julio de 2006

Nunca	23,4
Diversas razones	70,6
Ns/Nc	6

Base: Total de menciones. Respuesta múltiple

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

En el **Cuadro 5.6**, vemos representado el puntaje otorgado por los estudiantes de nivel

medio a la percepción del respeto de los jóvenes por la ley.

Cuadro 5.6.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado en que los jóvenes respetan las leyes
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006.

¿En qué medida crees que los/las jóvenes respetan las leyes?	4,53
--	------

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Los datos afirman la idea de la “cultura de la transgresión”, dado que la percepción del respeto de los jóvenes a la ley presenta valores bajos (4,53). Hay una alta homogeneidad entre las respuestas registradas de los diferen-

tes grupos de entrevistados. De todos modos, se observa una opinión más crítica entre los estudiantes de escuelas públicas (4,33) que entre los de escuelas privadas (4,72). (**Cuadro 5.6.1**).

Cuadro 5.6.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Justificaciones de incumplimiento de las leyes según tipo de gestión educativa
En puntaje promedio. Julio de 2006

Tipo de Gestión Educativa	Puntaje promedio
Pública	4,33
Privada	4,72

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

A la vez, si lo contrastamos con las respuestas del **Cuadro 5.1** (conocimiento de derechos y obligaciones de los jóvenes, con 6,44 puntos) vemos esa distancia entre el puntaje que recibe el conocimiento de la norma y el que asume la transgresión a la ley. En otras palabras, las evidencias justifican la afirmación de que no es la falta de conocimiento lo que explica la trasgresión sino que simplemente el conocimiento de la ley no es un elemento suficiente para ajustar la conducta a la norma

(aquello que denominamos distancia entre el marco interpretativo y el marco normativo)⁶².

El **Cuadro 5.7.** muestra el intento de indagar sobre ciertas infracciones calificadas como “menores”, que pueden tener sentido práctico en la experiencia cotidiana de jóvenes de la edad de los entrevistados: por ejemplo, copiarse en un examen, comprar un CD “trucho” (copia ilegal), quedarse con un vuelto, falsificar la firma en un boletín escolar, presentar un documento falso en una discoteca.

Cuadro 5.7.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Ocurrencia de infracciones a la ley
En porcentaje. Julio de 2006

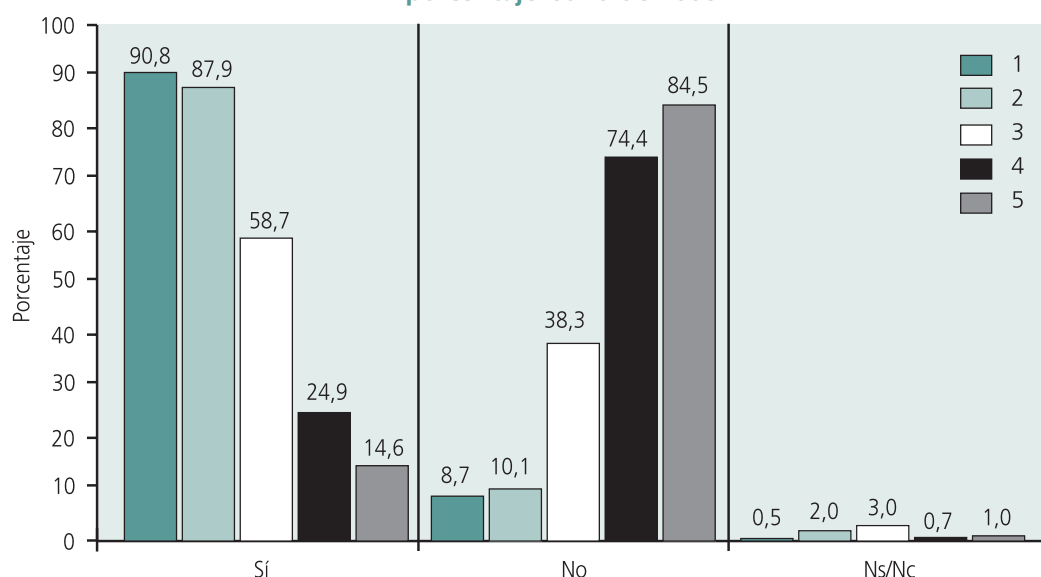
	Sí	No	Ns/ Nc	Total
¿Alguna vez compraste un CD “trucho”? (1)	90,8	8,7	0,5	100,0
¿Alguna vez te copiaste en un examen? (2)	87,9	10,1	2,0	100,0
¿Alguna vez te quedaste con un vuelto que no te correspondía? (3)	58,7	38,3	3,0	100,0
¿Alguna vez presentastes un documento falso o de otra persona para ir a bailar? (4)	24,9	74,4	0,7	100,0
¿Alguna vez falsificaste la firma de tus padres en el boletín? (5)	14,6	84,5	1,0	100,0

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

⁶² En rigor, tomamos esa idea del citado trabajo de Kessler (2004).

Gráfico 5.7.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Ocurrencia de infracciones a la ley
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Un 90% de los jóvenes entrevistados manifestó comprar CD's ilegales y copiarse en los exámenes. No se observan variaciones significativas en los distintos grupos de entrevista-

dos. Y casi un 60% declaró que se quedó con vueltos que no le correspondían, al respecto los varones se muestran más transgresores que las mujeres. (**Cuadro 5.7.1.**)

Cuadro 5.7.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Ocurrencia de infracciones a la ley según sexo
En porcentaje. Julio de 2006

		Género		Total
		Masculino	Femenino	
¿Te copiaste en un examen?	Sí	86,8	89,00	87,9
	No	11,80	8,30	10,10
	Ns/Nc	1,30	2,70	2,00
¿Compraste un CD trucho?	Sí	91,91	89,68	90,83
	No	7,43	9,96	8,66
	Ns/Nc	0,67	0,35	0,51
¿Te quedaste con un vuelto?	Sí	61,80	55,50	58,70
	No	35,00	41,80	38,30
	Ns/Nc	3,20	2,70	3,00

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Pareciera no estar tan generalizada la falsificación de firmas en boletines: casi el 85% manifiesta no haberlo hecho. Podemos presumir que, dada la característica del estudio y pese a que la respuesta era de carácter anónimo y confidencial, los entrevistados se mostraron cautelosos respecto de este interrogante. De todos modos, es notable que una transgresión asociada a la escuela (boletín) sea de menor cuantía que la vinculada a un ámbito externo a ella.

Tampoco parece estar tan generalizado el uso de documentos ajenos o falsos para ingresar a lugares de recreación nocturna: el 74% de los encuestados afirma no haberlo hecho nunca. No obstante, que casi una cuar-

ta parte de los entrevistados admita haber utilizado ese recurso para gozar de la diversión nocturna, da una idea de una práctica social con cierta recurrencia; esto se da con mayor frecuencia entre los jóvenes residentes en zonas de mayores recursos (32%), porcentaje que va descendiendo en los segmentos medio bajos (23,5%), y aún más en los bajos (18%). Ese fenómeno se puede adjudicar tanto con la conducta de los jóvenes como a las exigencias de la realidad local; en las zonas de residencia de población de menores recursos la informalidad es mayor, esto nos hace pensar que quizás la presentación de documento de identidad no sea un requisito para el ingreso a lugares nocturnos. (**Cuadro 5.7.2.**).

Cuadro 5.7.2.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Uso de documentos falsos para ingresar a lugares nocturnos según zona
En porcentaje. Julio de 2006.

	Norte	Zona Centro	Sur	Total
¿Presentaste un documento falso para ir a bailar? Sí	32,20	23,50	18,00	24,90
No	66,90	75,90	81,30	74,40
Ns/Nc	0,90	0,50	0,70	0,70
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

5.3. Convivencia y valores sociales

La encuesta intentó indagar sobre las pautas de convivencia y valores sociales predominantes.

El **Cuadro 5.8.** refleja el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con esos temas⁶³.

⁶³ Las preguntas fueron extraídas del cuestionario utilizado en la Encuesta de Cultura Constitucional (Hernández, et. al., 2004).

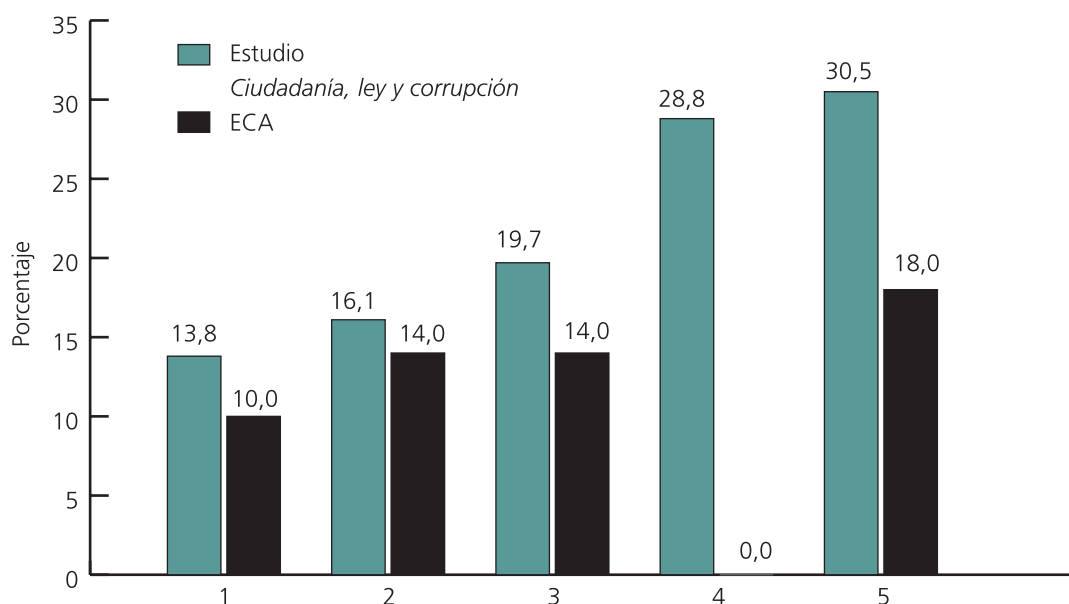
Cuadro 5.8.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Julio de 2006
Comparación con respuestas de la encuesta de cultura constitucional (ECA).
En porcentaje. Noviembre de 2004

	Muy de acuerdo / acuerdo	Muy de acuerdo / acuerdo ECA
Las personas en Argentina se respetan las unas a las otras. (1)	13,8	10,0
En general, la gente trata con respeto los espacios y bienes públicos. (2)	16,1	14,0
La gente respeta las reglas necesarias para una buena convivencia social. (3)	19,7	14,0
Los argentinos son todos iguales ante la ley.(4)	28,8	n/a
En nuestra sociedad existe un gran acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal. (5)	30,5	18,0

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.8.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Julio de 2006
Comparación con respuestas de la encuesta de cultura constitucional (ECA)
En porcentaje. Noviembre de 2004



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Casi un 15% de los jóvenes entrevistados está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que en nuestra sociedad “las personas se respetan las unas a las otras”. Algo más de un 15% está de acuerdo o muy de acuerdo con que se respetan “los espacios y los bienes públicos”. No se aprecian diferencias significativas entre los distintos grupos de entrevistados. Casi un 20% está de acuerdo con que se respetan “las reglas necesarias para una buena convivencia social”.

Un 30% de los entrevistados coincide con que “en la sociedad argentina existe un gran acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal”. Esta idea es más intensa entre los varones (35,1%). La igualdad ante la ley está también cuestionada por la opinión de los jóvenes, pues solamente un 30% cree que “los argentinos son todos iguales ante la ley”. En este caso son las mujeres quienes más coinciden con la afirmación. (**Cuadro 5.8.1.**)

Cuadro 5.8.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones según sexo
En porcentaje. Julio de 2006

		Género		
		Masculino	Femenino	Total
Los argentinos son todos iguales ante la ley	Muy de acuerdo/acuerdo	26,30	31,30	28,80
	Desacuerdo/muy en desacuerdo	71,10	65,70	68,50
	Ns/Nc	2,50	2,90	2,70
En nuestra sociedad existe acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal	Muy de acuerdo/acuerdo	35,10	25,60	30,50
	Desacuerdo/muy en desacuerdo	60,50	69,00	64,60
	Ns/Nc	4,40	5,40	4,90

Base: Total de entrevistados

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Vale decir, la mirada de los jóvenes encuestados es fuertemente crítica respecto de cierta idea de “comunidad” (o “conciencia colectiva” en términos de Durkheim) entendiendo por esto algún sistema compartido de creencias, valores y normas. Los jóvenes acuerdan con una idea de sociedad anómica, transgresora e injusta, haciéndose eco de aquello que señalaba nuestra cita de Isuani en la primera parte de este trabajo sobre “una suerte de escenario hobbesiano de guerra de todos contra todos donde la desconfianza hacia el otro se

generaliza en la misma medida que las transgresiones [...]”. No obstante, en comparación con los resultados de la *Encuesta de cultura constitucional* (noviembre de 2004) administrada a mayores de 18 años, presentados también en el **Cuadro 5.8**, los jóvenes parecen aun menos críticos que los mayores.

En el **Cuadro 5.9** se presentan los puntajes promedio con los cuales los jóvenes entrevistados califican la influencia en la formación de sus valores y de sus pautas de comportamiento a distintas instituciones.

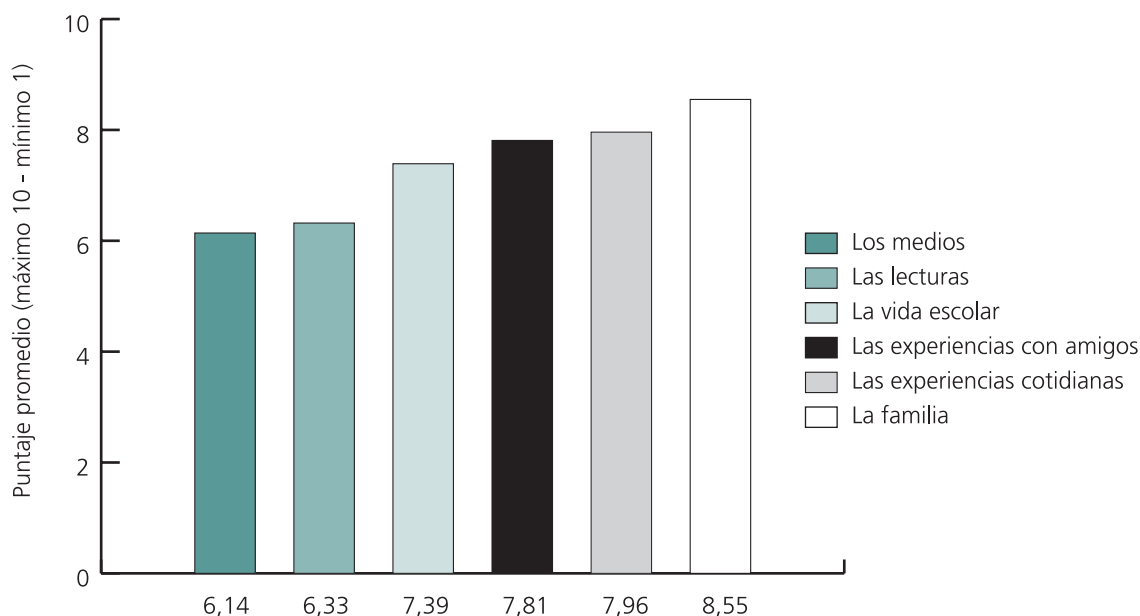
Cuadro 5.9.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de influencia en la formación de valores y de pautas de comportamiento
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus comportamientos la vida familiar?	8,55
¿Cuánto influyeron en la formación de tus valores y de tus comportamientos tus experiencias cotidianas?	7,96
¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus comportamientos las experiencias con tus amigos/as?	7,81
¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus comportamientos la vida escolar?	7,39
¿Cuánto influyeron en la formación de tus valores y de tus comportamientos tus lecturas?	6,33
¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus comportamientos lo que ves o escuchás o leés en los medios de comunicación?	6,14

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.9.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de influencia en la formación de valores y de pautas de comportamiento
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

La institución considerada como la más influyente es la familia con una calificación promedio de 8,55. Si bien todas las instituciones escrutadas son valoradas como influyentes, la familia se destaca claramente por sobre las experiencias cotidianas, las experiencias con amigos y la vida escolar. Queda claro entonces que la educación, en ese plano, no monopoliza en la percepción de los jóvenes el tipo de experiencias que consideran decisivas sobre la forja del carácter y, a la vez, la importancia que asumen los grupos de pares en ese proceso.

En un tercer plano, también con puntajes elevados, se ubican las lecturas y los medios de comunicación. Cabe también referir en este caso el comentario sobre la homogeneidad de la distribución de las respuestas, esto es, opiniones concentradas con poca disper-

sión entre las distintas categorías de entrevistados.

Respeto de la vida escolar, es referida como más influyente en un porcentaje levemente superior entre las mujeres (7,58) por sobre los varones (7,20).

Al igual que en el Cuadro 5.3., si bien la percepción de los jóvenes asigna un sitio destacado a los medios de comunicación, en ambos casos no parece ser el más relevante, tal como se le asigna desde ciertas corrientes de opinión.

5.4. Percepciones sobre la corrupción

También se preguntó a los jóvenes acerca de la percepción del fenómeno de la corrupción en Argentina (Cuadro 5.10.).

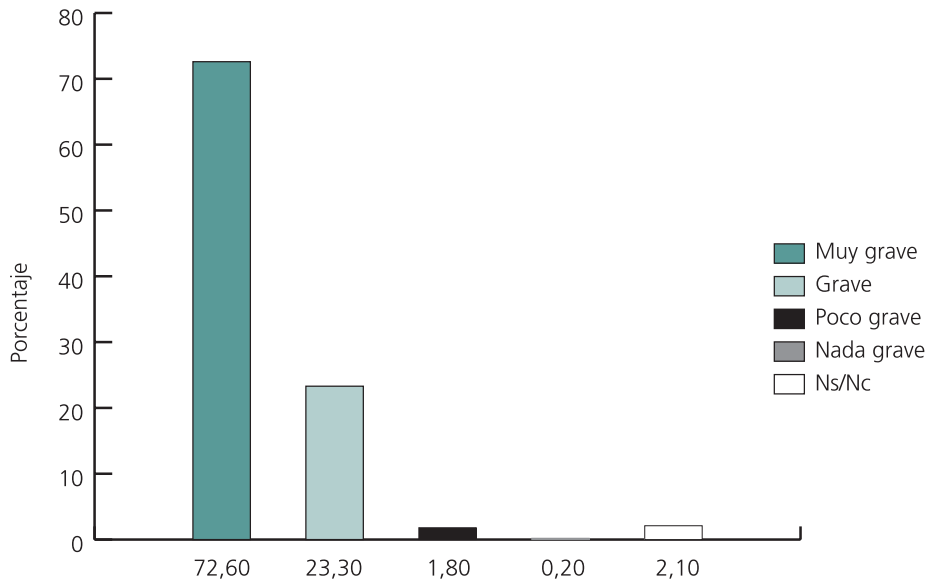
Cuadro 5.10.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Percepción de la gravedad del fenómeno de la corrupción
En porcentaje. Julio de 2006

Muy grave	72,6
Grave	23,3
Poco grave	1,8
Nada grave	0,2
Ns / Nc	2,1
Total	100,0

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.10.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Percepción de la gravedad del fenómeno de la corrupción
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.
Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Los resultados son del mismo orden que los de los estudios presentados en la primera parte de este diagnóstico: casi el 96% lo considera como muy grave o grave (**Cuadro 5.10.**), al go más inclusivo que lo manifestado en el estudio a población general, que alcanzaba al 86% (**Cuadro 1.1.**). Esta opinión está más presente entre las mujeres. (**Cuadro 5.10.1.**)

Cuadro 5.10.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Percepción de gravedad del fenómeno de la corrupción en Argentina según género
En porcentaje. Julio de 2006

		Género		
		Masculino	Femenino	Total
Gravedad fenómeno de la corrupción en Argentina	Muy grave	70,50	74,80	72,60
	Grave	24,50	22,20	23,30
	Poco grave	2,40	1,20	1,80
	Nada grave	0,00	0,40	0,20
	Ns/Nc	2,50	1,50	2,10
Total		100,00	100,00	100,00

Base: Total de entrevistados.
Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Además, el 70% de los encuestados cree que sucede en igual medida tanto en el ámbito público como en el privado (Cuadro 5.11.).

Los valores son similares a los que presenta el estudio de población general (Cuadro 1.2.).

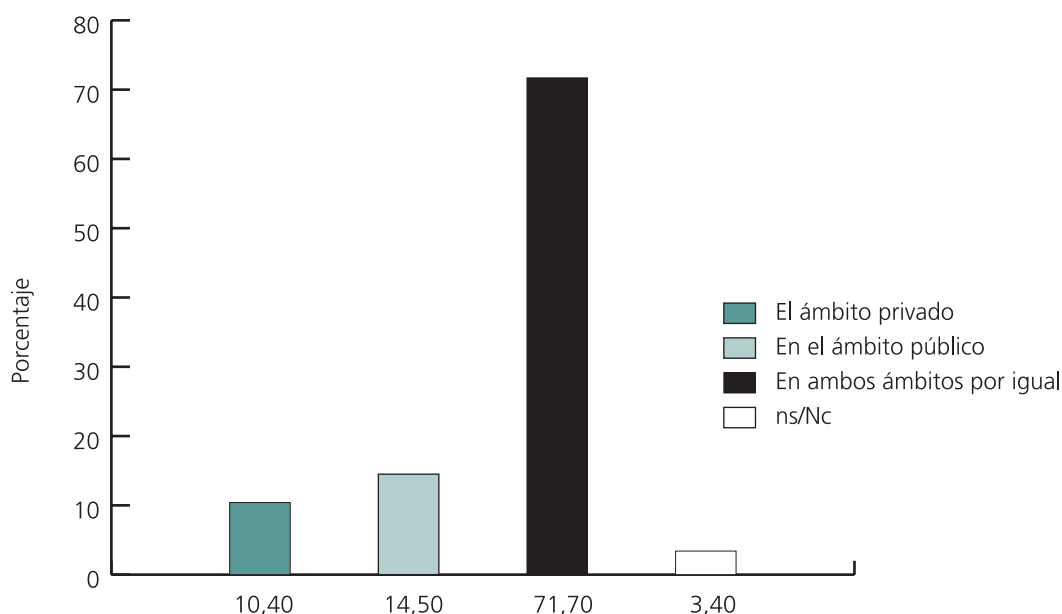
Cuadro 5.11.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Ámbito de ocurrencia de actos de corrupción
En porcentaje. Julio de 2006

¿Creés que la corrupción ocurre en igual medida en el ámbito público como en el privado?	71,7
¿Creés que la corrupción ocurre en mayor medida en el ámbito público?	14,5
¿Creés que la corrupción ocurre en mayor medida en el ámbito privado?	10,4
Ns/Nc.	3,4
Total	100,0

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.11.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Ámbito de ocurrencia de actos de corrupción
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

En el **Cuadro 5.12** se presenta la distribución de las respuestas de los entrevistados sobre la efectividad de distintas herramientas

para combatir la corrupción: calificaron de manera elevada a todas ellas.

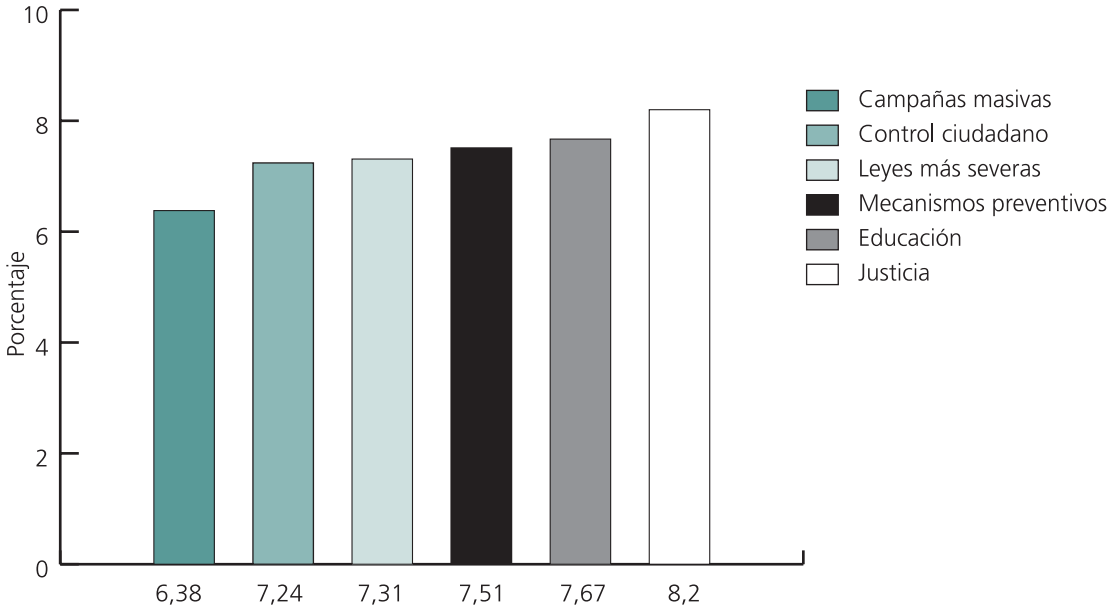
Cuadro 5.12.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de efectividad para combatir la corrupción
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006

¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendría la actuación de la Justicia?	8,20
¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendría la educación?	7,67
¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendrían mecanismos que prevengan que las personas cometan actos de corrupción?	7,51
¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendrían leyes más severas frente a los delitos de corrupción?	7,31
¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendría la participación y control de la ciudadanía?	7,24
¿Qué grado de efectividad para combatir la corrupción tendrían las campañas de difusión en los medios?	6,38

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.12.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de efectividad para combatir la corrupción
En puntaje promedio (máximo 10 - mínimo 1). Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

En primer lugar señalaron a la Justicia (8,20), marcando una clara distancia en relación a los restantes; en segundo lugar la educación (7,67) y en tercer lugar “los mecanismos que prevengan que las personas cometan actos de corrupción” (7,51). Pese a

la evidente jerarquización, todos los mecanismos son valorados en forma positiva. Aquí también se presenta una distribución de opiniones que es homogénea considerando las distintas categorías de entrevistados. (**Cuadro 5.12.1.**)

Cuadro 5.12.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Grado de efectividad para combatir la corrupción
según nivel de instrucción del jefa/e, género, zona y tipo de gestión educativa
En puntaje promedio. Julio de 2006

	Total	Nivel de instrucción jefa/e				Género		Zona			Gestión	
		Hasta sec incompleto	Secundario completo	Superior completo	Ns/nc	Masculino	Femenino	Norte	Centro	Sur	Público	Privado
Justicia	8,2	8,06	8,40	8,14	7,86	8,00	8,40	8,15	8,22	8,22	8,14	8,25
Educación	7,67	7,59	7,68	7,76	7,60	7,52	7,83	7,75	7,54	7,71	7,59	7,75
Mecanismos preventivos	7,51	7,39	7,70	7,41	7,58	7,35	7,69	7,60	7,39	7,53	7,42	7,61
Leyes más severas	7,31	7,51	7,43	6,98	7,24	7,19	7,43	7,27	7,10	7,55	7,34	7,27
Control ciudadano	7,24	7,30	7,28	7,12	7,36	7,04	7,46	7,20	7,17	7,36	7,25	7,23
Campañas masivas	6,38	6,55	6,46	6,15	6,19	6,21	6,57	6,42	6,20	6,51	6,34	6,42

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Respecto de la educación, hay una opinión favorable más intensa entre las encuestadas mujeres (7,83) que entre los varones (7,52).

Finalmente, el **Cuadro 5.13.** destaca el dato acerca de la participación en la escuela, en el período reciente, de charlas o actividades sobre temas vinculados a la corrupción.

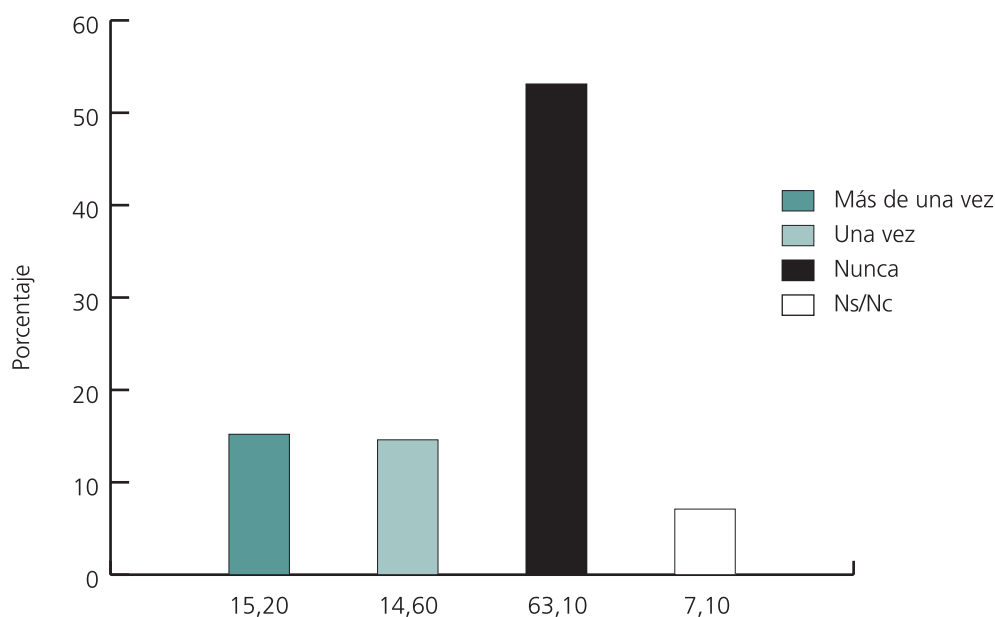
Cuadro 5.13.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Participación en los últimos 2 años en clases o charlas en la escuela sobre corrupción
En porcentaje. Julio de 2006

Sí, más de una vez	15,2
Sí, una vez	14,6
No, nunca	63,1
Ns / Nc	7,1

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

Gráfico 5.13.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Participación en los últimos 2 años en clases o charlas en la escuela sobre corrupción
En porcentaje. Julio de 2006



Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

El 63% de los jóvenes entrevistados nunca participó de actividades de esta naturaleza en los últimos dos años. Es más intensa la condición de quienes nunca participaron en-

tre los encuestados que concurren a escuelas públicas (66,6%) que entre quienes concurren a escuelas privadas (59,6%). (**Cuadro 5.13.1**).

Cuadro 5.13.1.
Estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires
Participación en los últimos 2 años en clases o charlas en la escuela sobre corrupción
según tipo de gestión educativa. En porcentaje. Julio de 2006

		Tipo de gestión educativa	
		Pública	Privada
Participación en los últimos 2 años en clases o charlas en la escuela sobre corrupción	Más de una vez	13,40	16,90
	Una vez	12,10	17,20
	Nunca	66,60	59,60
	Ns/Nc	7,90	6,30
Total		100,00	100,00

Base: Total de entrevistados.

Fuente: Estudio de opinión pública a estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: Ciudadanía, ley y corrupción.

5.5. A modo de síntesis

De acuerdo a los datos relevados, los jóvenes estudiantes encuestados se perciben como poseedores de un mayor conocimiento respecto de los derechos y obligaciones del ciudadano que el resto de la población, acorde con su nivel de escolarización presente.

A la vez, creen que en Argentina, en general, es bajo el respeto a los derechos ciudadanos. De todos modos, cuando se refiere la cuestión a ámbitos sociales localizados y reconocidos, las opiniones se moderan en relación al respeto de los derechos de los jóvenes.

Consideran que las instituciones públicas (el gobierno y la escuela) son los principales responsables de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones, aunque sin desvincular de esa función a la familia y a los medios de comunicación. Es decir, no responsabilizan a ninguna institución en forma exclusiva respecto de esa función.

Los jóvenes encuestados se perciben como transgresores a la ley: muestran poco respeto a la ley, confiesan conductas transgresoras y justifican ampliamente esa conducta. En consecuencia, la evidencia es coincidente con los resultados de otros estudios respecto de la imagen de la sociedad argentina como una sociedad anómica.

En sus respuestas se percibe una construcción diluida de la idea de "comunidad": no parecen encontrar la presencia de un conjunto de pautas de convivencia y valores compartidos sobre las que exista un acuerdo colectivo que las funde, las legitime y las ponga en circulación. Cuestiones como la igualdad ante la ley, el respeto mutuo, lo que está bien y lo que está mal, se encuentran en un terreno de disputa, cuestión que no es adjudicable a su condición de jóvenes, ya que lo mismo se percibe en otras investigaciones dirigidas a población adulta.

Coinciden con la evidencia entregada por otros estudios sobre la percepción del fenó-

meno de la corrupción en nuestro país, a la vez que señalan un tratamiento poco frecuente de la problemática en la escuela.

Por último, en todos los casos rescatan de manera positiva el lugar de la escuela en la formación de valores, como responsable de promover el conocimiento de los derechos y

obligaciones de los ciudadanos y como herramienta para combatir la corrupción. A la vez, en ningún caso le adjudican a la escuela una responsabilidad excluyente y exclusiva, sino una responsabilidad que comparte, en mayor o menor medida, con otras instituciones del ámbito público y privado.

Conclusiones y Recomendaciones

6

El conjunto de estudios presentados confirma la relevancia que el problema de la corrupción tiene para la opinión pública en nuestro país. A la vez, intentamos establecer la idea de que la percepción del fenómeno de la corrupción es un hecho derivado de la continuidad y permanencia de la tolerancia social a la ilegalidad en nuestra cultura. Por lo tanto, el concepto de “anomia” y la descripción de una “cultura de la transgresión” son dos referencias estratégicas de carácter conceptual para pensar el fenómeno de la corrupción en nuestro país.

Se ha podido establecer, por medio de la evidencia reunida, la existencia de una idea generalizada que espera que la escuela favorezca la transmisión de valores ciudadanos y éticos positivos, como un componente de importancia para las políticas preventivas de combate a la corrupción. Sin embargo, conviene subrayar las condiciones del contexto que, tal como intentamos demostrar, se caracteriza por la percepción de la corrupción como un fenómeno amplio y extendido, y de la anomia y la cultura de la transgresión como un atributo recurrente. Por lo tanto, la escuela no se encuentra ajena a esa circunstancia.

Si nos concentramos en el sistema educativo, tanto desde el punto de vista del fundamento teórico como desde el marco normati-

vo vigente y la disponibilidad de los materiales de estudio, en nuestro país la formación ética y ciudadana en la educación media se encuentra debidamente respaldada. No obstante, la gran mayoría de nuestros entrevistados coincidieron en un punto fundamental: la formación en valores se asocia más al desempeño de la organización escolar que a los contenidos curriculares. El problema de la transmisión de los valores ciudadanos en el sistema educativo se vincula de manera estrecha con aquello que hemos denominado alternativamente como el clima institucional, la organización y la cultura escolar y el “currículum oculto”. Es decir, aquello que hace a las prácticas cotidianas de la escuela como un modelo de transmisión en acto de un universo simbólico (valorativo y normativo) donde los adultos (cuerpo directivo y cuerpo docente) tienen una responsabilidad clave, significativa e intransferible. La formación docente, en esa dirección, debe ser capaz de construir ese modelo de desempeño. En una sociedad que tiene una relación esquivada con la ley, tal como hemos intentado demostrar, la escuela debe cumplir un papel activo en ese terreno.

Nuestra investigación respecto del punto de vista de los jóvenes estudiantes del nivel medio entrega evidencias que se alinean con el resto de los resultados establecidos: en general, tienden a representar los estados de

anomia y la cultura de la transgresión como algo naturalizado. Sin embargo, en segunda lectura, podría decirse que hay algo esperanzador, pese a esa primera idea: son conscientes de lo que ocurre en nuestra sociedad con el fenómeno de la transgresión y sus consecuencias, si bien reconocen no ajustar su propio comportamiento a la norma. A la vez, queda la sensación de que esperan de los adultos y del Estado los comportamientos ejemplares de los cuales carecen; no se sienten en falta porque los defraudan, sino que se sienten justificados por la transgresión constante de los primeros: reclaman coherencia en los adultos (sus familias, sus educadores, sus gobernantes, sus policías, etc.) y rechazan la arbitrariedad. Se podría concluir que, en un contexto dominado por la reflexión de la crisis de la modernidad, los chicos le demandan a los adultos lo que tradicionalmente ha sido propio del pacto de transmisión intergeneracional: algunos ejemplos sólidos y consistentes sobre el respeto a la ley. En ese reclamo, la escuela debe presentarse como una institución coherente y confiable, capaz de brindar esos ejemplos (más precisamente contraejemplos) de manera contundente.

Por último, la encuesta a los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires revela que los jóvenes encuestados se perciben como transgresores a las normas: señalan bajo respeto a la ley, confiesan conductas transgresoras y expresan amplias justificaciones a esa conducta. En sus respuestas se percibe una construcción diluida de la idea de "comunidad": no parecen encontrar un conjunto de reglas de convivencia y valores compartidos sobre las que exista un acuerdo colectivo que las funde y las legitime.

Como cierre, nos parece oportuno sugerir al menos tres cursos de acción posibles en base a la evidencia presentada y a los resultados del estudio:

- I. **Debatir los resultados de la presente investigación entre los actores de la comunidad educativa:** en tanto las principales fuentes de información fueron docentes, directivos, funcionarios, investigadores y estudiantes, el trabajo intentó recoger la preocupación manifestada de diferentes modos por cada uno de ellos respecto del problema de la ley y la corrupción, en particular su relación con el ámbito escolar. Es de suponer que la reflexión colectiva sobre los resultados del presente pueda producir insumos para elaborar respuestas creativas e innovadoras a la cuestión de la formación en valores.
- II. **Promover programas de intervención que apunten a transformar a la escuela en el ejemplo del imperio de la ley:** si la formación ética y ciudadana depende fundamentalmente del problema de la organización escolar, deberían promoverse algunas iniciativas que permitieran elaborar modelos de gestión capaces de convertir a la escuela en una institución que represente inequívocamente a la cultura de la ley.
- III. **Incorporar la cuestión de la formación ética y ciudadana en los procesos de formación inicial y de capacitación docente:** los programas de estudio de formación docente deberían incorporar los elementos señalados en el punto precedente, de modo tal que los docentes y directivos sean conscientes tanto del problema de la anomia como de la significación de sus actos.

7

Fuentes de Información

7.1. Entrevistas

BRUNERO, María Alicia. Docente y autora de libros de textos sobre Formación Ética y Ciudadana.

CALLEGARO DE GUARDE, Silvia. Vicepresidenta de la Asociación Conciencia.

COCA, Oscar. Profesor de Polimodal, Provincia de Buenos Aires.

CORTÉS, Néstor. Profesor de Periodismo/Comunicación/Prod de Sonido del EMEM N° 1 de Lugano.

ECHEVERRÍA, Luis. Coordinador del Área de Convivencia y Aprendizaje de la Dirección de Educación Polimodal, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

EGGERS BRASS, Teresa. Docente y autora de libros de textos sobre Formación Ética y Ciudadana.

ERRAMOUSPE, Pablo. Responsable del Área de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

FERNANDEZ, Daniel. Asesor Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

GRAVENHORT, S. Directora de Instituto de Formación Docente, Provincia de Buenos Aires.

GUZZMER, Graciela. Directora de Instituto de Formación Docente, Provincia de Buenos Aires.

IAIES, Gustavo. Ex Secretario de Educación General Básica del Ministerio de Educación de la Nación. Director Ejecutivo del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).

KESSLER, Gabriel. Investigador de la Universidad. Nacional de Gral. Sarmiento - CONICET.

LE CLERC, Graciela. Directora del Instituto de Estudios Superiores, A. M. de Justo, Ciudad de Buenos Aires.

LOPEZ RIZZO, Sergio. Profesor de Instrucción Cívica, Ciudad de Buenos Aires.

MASELLI, Delia. Profesora de Nivel Medio, Ciudad de Buenos Aires.

MASSI, Nilda. Directora de Instituto de Formación Docente, Provincia de Buenos Aires.

MORGAGE, Graciela. Ex Directora General de Educación Superior del GCBA. Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

NUÑEZ, Pedro. Investigador FLACSO. Proyecto "Intersecciones entre desigualdad y educación media". Agencia de Promoción Científica.

ONETTO, Fernando. Coordinador Nacional del Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

PEREZ CENTENO, Cristian. Director de Estudios Nivel Secundario del Colegio Champagnat, Ciudad de Buenos Aires.

PIRERA, Marta. Directora de Instituto de Formación Docente, Provincia de Buenos Aires.

POMEZ, Raúl. Profesor de Nivel Polimodal, Provincia de Buenos Aires.

ROSA, Ricardo. Profesor de Nivel Polimodal, Provincia de Buenos Aires.

SANGUINETTI, Horacio. Ex-Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires.

SHUJMAN, Gustavo. Ex funcionario del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Docente y autor de libros de textos sobre Formación Ética y Ciudadana.

SIEDE, Isabelino. Funcionario de la Escuela de Capacitación, Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

SVERDLICK, Ingrid. Ex directora del proyecto de investigación "Intersecciones entre desigualdad y educación media, Agencia de Promoción Científica, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

TAPIA, María Nieves. Coordinadora Nacional del Programa de Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

TENTI FANFANI, Emilio. Consultor del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) de UNESCO. Profesor de la Universidad de Buenos Aires.

WITZEL, Guillermo. Inspector de Nivel Polimodal, Provincia de Buenos Aires.

7.2 Bibliografía citada

AUYERO, Javier, 1997, "Estudios sobre clientelismo político contemporáneo" en AUYERO (comp.), *¿Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo*, Losada, Buenos Aires.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN, 1968, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R., 2004, "Las ideas sobre democracia de estudiantes secundarios en la Ciudad de Buenos Aires", *XXV Congreso Internacional de la Latin American Studies Association*, Las Vegas, 7 al 9 de octubre, mimeo.

CLESE / FUNDACIÓN KONRAD ADENAUER, 2005, *Programa de Evaluación de los Sistemas Educativos*, Buenos Aires.

CORPORACION LATINOBAROMETRO, 2005, *Informe Latinobarómetro 2005*, www.latinobarometro.org, Santiago de Chile.

DURKHEIM, Emile, 1985, *La División del Trabajo Social*, Planeta - De Agostini, Barcelona [1ª Edición 1893].

DUSSEL, Inés, 2004, "La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales" en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *El Monitor* N° 2, <http://www.me.gov.ar/monitor/>

DWORKIN, Robert, 1984, *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona (cap. "La desobediencia civil").

ESCALANTE GONZALBO, Fernando, 1989, "La corrupción política: apuntes para un modelo teórico", en *Revista Foro Internacional*, Vol. XXX, N° 2, México, octubre-diciembre.

ESTÉVEZ, Alejandro M, 2005, "Reflexiones teóricas sobre la corrupción: sus dimensiones política, económica y social." *Revista Venezolana de Gerencia*. Número 29, Año 10, enero-marzo.

GARGARELLA, Roberto, 2006, *Carta abierta sobre la intolerancia. Apuntes sobre derecho y protesta*, Siglo XXI - Club de Cultura Socialista, Buenos Aires.

GARGARELLA, Roberto, 1996, *La justicia frente al derecho*, Ariel, Barcelona.

GERMANI, Gino, 1971, "Anomia y desintegración social" en *Estudios sobre sociología y psicología social*, Paidós, Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, Antonio; ZOVATTO Daniel y Manuel MORA y ARAUJO, 2005, *Argentina una sociedad anómica*, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México.

HERNÁNDEZ, Antonio, 2005, "Consideraciones preliminares" en Hernández, et.al., *op.cit.*

HOPENHAYN, Martín, 2006, "La juventud latinoamericana en sus tensiones y violencias" en Moro, Javier (ed), *Juventudes, violencias y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, BID - Magna Terra, Guatemala.

IAIES, Gustavo, Andrés DELICH, y Gustavo GAMALLO, 2004, *Estudio de Evaluación. Implementación del Programa Escuela para Jóvenes en Córdoba*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires.

IBOPE, 2000, *Ética Pública y Transparencia en la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, (mimeo).

-
- IIPE Buenos Aires-UNESCO, 2000, *Los Docentes Argentinos Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes*, Buenos Aires.
- ISUANI, Ernesto Aldo, 2002, "Fragmentación Social y Otras Cuestiones: Ensayos sobre Problemas Argentinos", *Cuadernos de Investigación de FLACSO*, Buenos Aires.
- ISUANI, Ernesto Aldo, 1996, *Anomia social y Anemia Estatal. Sobre integración social en Argentina*, en Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Revista Sociedad N° 10, Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel, 2004, *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel, 2002, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE - UNESCO, Buenos Aires.
- KYMLICKA, Will y Wayne NORMAN, 1997, "El retorno del ciudadano" en *Agora. Cuaderno de Estudios Políticos N° 7*, Buenos Aires.
- LITICHEVER, Lucía y Pedro NUÑEZ, 2005, "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media" en *Ultima década N° 23*, CIDPA, Valparaíso, diciembre.
- MARSHALL, T. H., 2004, *Ciudadanía y clase social*, Losada, Buenos Aires [edición original 1950].
- MARTUCELLI, Danilo, 2004, "Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar". Documento presentado al *Seminario Internacional 2004 del IIPE/UNESCO* en Buenos Aires, mimeo.
- MOLINER, María, 1998, *Diccionario de Uso del Español*, GREDOS, Madrid [2° edición].
- MORO, Javier y Fabián REPETTO, 2006, "Políticas públicas para promover ciudadanías juveniles" en Moro, Javier (ed), *Juventudes, violencias y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, BID - Magna Terra, Guatemala.
- NINO, Carlos, 1992, *Un país al margen de la ley*, Emecé, Buenos Aires.
- NYE, Joseph F. (1990), "Corruption and Political Development: A Cost Benefit Analysis", en Arnold Heidenheimer, Michael Johnston, Victor T. Le Vine, (Editors) *Political Corruption, a Handbook*, Transaction Publishers, Second Edition, New Jersey, 1990, pág. 963. (Citado por Luis Moreno Ocampo, 1993, *En defensa propia*, Buenos Aires, Emecé).
- ONETTO, Fernando, 2006, "Climas institucionales" en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, <http://www.me.gov.ar/convivencia/contenidoonetto.html>, consultado el 27 de abril de 2006.
- PÍREZ, Pedro y Gustavo GAMALLO, 1994, *Basura privada, servicio público*, CEAL, Buenos Aires.
- PNUD, 2005, *Argentina después de la crisis. Un tiempo de oportunidades - Informe de Desarrollo Humano 2005*, Buenos Aires.
- PNUD, 2004, *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Buenos Aires.
- PODER CIUDADANO y Néstor BARAGLI, 1997, *La copia y la coima: cómo cambiar un estilo*, Troquel, Buenos Aires.
- RAWLS, John, 1978, *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México (Cap. "El deber y la obligación").
- RIVAS, Axel, 2004, *Gobernar la educación*, Granica, Buenos Aires.
- SALINAS BERSISTÁIN, Laura, 2002, *Derechos, género e infancia. Mujeres, niños, niñas y adolescentes en los Códigos Penales de América Latina y el Caribe Hispano*, Universidad Nacional de Colombia, UNIFEM, Universidad Autónoma Metropolitana, Bogotá.
- SAUTÚ, Ruth (comp.), 2004, *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*, Ed. Lumiere, Buenos Aires.
- SAUTU, Ruth, Paula BONILO e Ignacia PERRUGORRÍA, 2004, "¿Qué es la corrupción y cómo medirla?" en Sautú (comp.) *op. cit.*
- SAUTU, Ruth y Pablo DALLE, 2004, "La democracia argentina: crisis, corrupción y derechos ciudadanos" en Sautú (comp.) *op. cit.*
- SAUTU, Ruth, 2003, "Prácticas corruptas en las relaciones sociales. Una presencia cotidiana" en *Revista Encrucijadas*, UBA, Diciembre, Buenos Aires.
- SAUTU, Ruth, s/f. *La investigación sobre corrupción como insumo en programas de formación ciudadana*, Academia Nacional de Educación, Instituto Gino Germani, UBA, Buenos Aires.
-

-
- SIEDE, Isabelino; Mariela HELMAN y Guillermo MICÓ, 2001, *Formación Ética y Ciudadana. Propuestas de enseñanza para Segundo Ciclo - Documento B*. Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires. Versión digital en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php>.
- SORIANO, Ramón, 1997, *Sociología del Derecho*, Ariel, Barcelona.
- SOUTHWELL, Myriam, 2004, "La escuela y la construcción de legitimidad" en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *El Monitor* N° 2, <http://www.me.gov.ar/monitor/>
- SUÁREZ, Francisco, Marcela JABBAZ, y Fernando ISUANI, 2001, "La corrupción organizacional: aportes para un desarrollo teórico conceptual" en *Revista Probidad* N° 14, mayo junio.
- TAYLOR, Steve y Robert BODGAN, 1987, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*, Paidós, Buenos Aires.
- TEDESCO, Juan Carlos, s/f. *Profesionalización y Capacitación docente*, Documentos del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina, 2004, "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina y Analía MINTEGUIAGA, "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela" en Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TRANSPARENCY INTERNATIONAL, 2005, *Índice de Percepción de la Corrupción 2005 de Transparency Internacional*, Berlin.
- TRANSPARENCY INTERNATIONAL, 2004, *Informe sobre el Barómetro Global de la Corrupción de Transparency International 2004*, Berlin.

7.3. Documentos Oficiales

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Documentos para la concertación - Serie A, N° 06. Orientaciones Generales para acordar los Contenidos Básicos Comunes*, s/f.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Resumen de documento - Serie A, N° 08. Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles*, s/f.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Aportes para un Acuerdo Marco - Serie A, N° 10. La Educación Polimodal*, s/f.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Formación Ética y Ciudadana, noviembre de 1996.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Documento para el debate. Ley Nacional de Educación. Hacia una educación de calidad por una sociedad más justa*, mayo de 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Anteproyecto. Ley Nacional de Educación*, septiembre de 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Programa Nacional de Educación Solidaria, s/f, *Educación Solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2003, *Programa de Reformulación de Normas de Convivencia Escolar*.

8

Anexos

Anexo 1

Ficha técnica: *Estudio de percepción sobre la corrupción en Argentina en el área metropolitana del Gran Buenos Aires - OPSM*

Características del estudio

Encuesta telefónica con utilización de un sistema C.A.T.I. (sigla del equivalente inglés Sistema Asistido por Computadora de Entrevistas Telefónicas - Computer Assisted Telephone Interview).

Universo

Población de ambos sexos, residentes en el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y partidos del Conurbano Bonaerense), mayores de 18 años.

Tamaño de la muestra y error estandar

600 entrevistas con un error estándar de ± 4.8 para los totales, para un nivel de confianza del 95%, en los casos en que p y $q = 0,5$.

Características de la muestra y del trabajo de campo

Para la selección de la muestra de los teléfonos a contactar, OPSM ha desarrollado un sistema de muestreo telefónico basado en un software que cuenta con el registro del total de teléfonos residenciales del país:

En primer lugar, utilizando un mapa por fracción censal de la ciudad seleccionada pa-

ra integrar la muestra, se selecciona en forma aleatoria la cantidad de puntos muestra (bloques equivalentes a nueve manzanas) que le corresponden de acuerdo a la cantidad de hogares particulares correspondiente a dicha fracción. (La cantidad de encuesta a realizar por fracción es proporcional a la cantidad total de hogares de cada fracción).

Una vez seleccionados los puntos muestra del distrito se procede a la utilización del software DATEL 2005, que ofrece la posibilidad de establecer bases telefónicas por calle y altura, y se confecciona la base total de teléfonos correspondientes a las manzanas seleccionadas.

Una vez confeccionada la base de datos se exporta al sistema Bellview C.A.T.I. para su explotación. En cada punto muestra se realizará un total de 5 encuestas efectivas. El sistema ofrece un sistema de cuotas que impide exceder la cantidad preestablecida de casos por punto muestra.

El sistema controla también cuotas preestablecidas por sexo y edad representativas de la población del distrito, evitando la concentración de casos en determinadas franjas de más fácil acceso.

Por otra parte, el sistema prevé el “rellamado” de los teléfonos que no contestan, están ocupados o tienen contestador automático hasta un total de 3 veces a lo largo del día, evitando cualquier tipo de sesgo por ausencia.

Para los casos en que se contacta con un potencial entrevistado que no puede responder la entrevista en el momento del llamado pero está dispuesta a responder en otro momento, el sistema ofrece una alternativa de concertación, que se activará automáticamente en el momento pactado con el entrevistado.

Los únicos números que quedan excluidos de la base de datos son: establecimientos comerciales, señal de fax, aquellos que exceden las cuotas por punto muestra, sexo o edad, aquellos números “revisitados” sin éxito en tres oportunidades y los teléfonos de entrevistados que se rehúsan a contestar la entrevista.

Tecnología de captura y procesamiento de la información

OPSM cuenta con un sistema de CATI que permite la óptima gestión de estudios telefónicos, garantizando el estricto cumplimiento de cuotas prefijadas de acuerdo a las características de la investigación. Controla que no se exceda el número fijado de llamados efectivos por cada característica telefónica u otro criterio de distribución (geográfica, tamaño, etc.), combinando máxima efectividad con un mínimo de intervención manual en sus procedimientos de diseño e implementación de muestras. El sistema impide la concentración de casos en zonas más proclives a contestar el teléfono por sus condiciones socioeconómicas, logrando una óptima dispersión geográfica; permite reprogramar las llamadas que son atendidas por contestadores automáticos o faxes y concertar la hora de entrevista según la disponibilidad del entrevistado/a, disminuyendo situaciones violentas, costos innecesarios y asegurando una baja tasa de rechazos.

Participan de la plataforma encuestadores de la planta permanente de la empresa, entre-

nados especialmente de acuerdo a las particularidades de cada investigación. Los encuestadores son monitoreados y supervisados de modo permanente, incluso con participación de clientes. Se realizan todas las llamadas desde la plataforma telefónica exclusiva de OPSM que alcanza el número de 28 posiciones, conectados a la central Alpha Station. Las llamadas telefónicas se realizan a lo largo de todo el día, entre las 9.30 hs. y 21 hs.

La elaboración del cuestionario, captura de la información y el procesamiento se realiza íntegramente mediante la utilización del paquete informático de gestión de CATI Bellview de la empresa Pulse Train Co. (Londres) reduciendo al mínimo el tratamiento manual de la información. La ponderación de los datos muestrales a población real lo realiza el mismo programa según los datos censales correspondientes a sexo, edad y zona de la ciudad en la que vive.

Herramienta de recolección de la información

Cuestionario estructurado. Cuenta con cinco preguntas y datos de clasificación (sexo, edad, lugar de residencia, nivel de instrucción formal alcanzado y tenencia de hijos menores de 18 años en el hogar).

Fecha de relevamiento

Entre los días 1 y 7 de julio de 2006.

Equipo de profesionales que intervinieron en la investigación

La coordinación del estudio estuvo a cargo de Gustavo Gamallo por parte de la Oficina Anticorrupción y de Enrique Zuleta Puceiro por parte de OPSM. La dirección técnica del estudio correspondió a Isidro Adúriz y Julián Lisa.

Anexo 2

*Estudio cualitativo sobre percepciones, ideas y representaciones de los jóvenes sobre ciudadanía, ley y corrupción**

1. Aspectos Teórico - Conceptuales

Una de las preocupaciones fue elaborar una guía de discusión que permitiera trabajar la temática de la corrupción sin que se dispararan en el relevamiento las opiniones estereotipadas y corrientes sobre la problemática, reforzada por la revisión bibliográfica que mostró ese rasgo como central, sobre todo en los trabajos con base empírica. En ese sentido, se determinó que el tratamiento de la temática iniciara por otros tópicos para luego aplicar esas discusiones específicamente a la temática de la corrupción. La decisión se tomó sobre la base de los abordajes de las representaciones sociales y los desarrollos en teoría educativa acerca de la formación en valores. Así, para superar ese posible obstáculo, la temática específica de la corrupción se trabajó sobre el planteo de una situación dilemática que posibilitara un “pensar la situación de otro” en un primer momento, para luego desarrollar ejes de autoimplicación en la problemática planteada.

Se determinó que las dimensiones de análisis a incorporar en la herramienta para los grupos de discusión fueran las siguientes:

- Ciudadanía
- Ley
- Institucionalidad Escolar
- Corrupción

En cada uno de los casos se desglosó cada uno de los ítems:

- Definición
- Actores involucrados
- Acciones características
- Autoimplicación
- Ejemplos
- Relación con las otras dimensiones

2. Aspectos Metodológicos

a) Diseño de la guía de pautas para grupos de discusión

La guía de pautas para la conducción de los grupos de discusión resultó de las consideraciones teórico - conceptuales elaborada en las sucesivas reuniones del equipo de trabajo. El desarrollo de la entrevista grupal fue dividida en cuatro momentos:

1. Apertura y presentación. En este apartado se realizó la presentación de los investigadores y los objetivos puntuales de la dinámica a desarrollar. Se convino dar cuenta en este apartado de los siguientes elementos:

* Ficha Técnica elaborada por Karina Kalpschtrej

- Centralidad de las representaciones cotidianas para la dinámica de la discusión más que de los aprendizajes académicos sobre estos contenidos.
- Dinámica de discusión “natural” de los temas tratados: ausencia de opiniones buenas o malas, centralidad del disenso y sus argumentaciones.
- Carácter confidencial de la información a registrar. Explicitación de la modalidad de elaboración de los datos en el informe final.
- Duración aproximada de la entrevista.

2. Dimensiones temáticas. El desarrollo de la entrevista consideró las dimensiones temáticas planteadas conceptualmente, a partir de modalidades diferenciales que posibilitaran relevar representaciones sociales de diverso nivel:

- Planteo de preguntas guía para las dimensiones Ciudadanía y Ley. La pregunta introductoria para estas dimensiones fue de tipo lingüística cuya formulación impersonal y general no implica al interlocutor de manera directa, posibilitando un primer movimiento de distancia respecto a la temática. El modelo fue “¿Qué se entiende por...?”.
- Planteo transversal de la dimensión “institucionalidad escolar”. Se la abordó en el tratamiento de las otras dimensiones a través de su presentación como situaciones cotidianas en el ámbito escolar.
- Planteo de situación dilemática que mostrara un caso de corrupción “típico” atravesado por la tensión satisfacción de una necesidad comunitaria vs. una solución ilegal para profundizar temas asociados con la dimensión “corrupción”.

3. Planteo de situación dilemática. El desarrollo de esta etapa se pensó a partir de la entrega de una copia del texto a cada participante y de la lectura general por parte del moderador de la situación dilemática seleccionada. El trabajo durante esta etapa implicó:

- Posicionamiento de los estudiantes en los distintos “personajes” planteados para reconstruir su situación y dilemas morales.
- Planteamiento de posibles soluciones a la situación desde los distintos actores.
- Planteamiento de acciones si “ellos” fueran los involucrados (autoimplicación).
- Caracterización de la situación a partir de su encuadre como “corrupción”.
- Análisis de la dimensión “corrupción” a partir de los debates concretos.
- Definición de espacios de origen del fenómeno de la corrupción.
- Definición de vías de solución del problema de la corrupción.

4. Cierre de la entrevista. Se presentaron conclusiones generales, y la posibilidad de aportes por parte de los estudiantes de elementos “espontáneos” para el cierre de la discusión.

b) Planificación de los Grupos de Discusión

Cantidad de grupos: se desarrolló una estrategia de muestreo intencional que permitiera acceder a diferentes estratos socioeconómicos dentro de la población de estudiantes en cuestión considerando conjuntamente el tipo de gestión escolar del establecimiento (público / privado). El diseño muestral fue el siguiente:

NSE	Gestión estatal	Gestión privada	Total
Medio alto - alto	4	2	6
Medio bajo - bajo	2	3	5
Total	6	5	11

Tamaño de los grupos, origen y características de los participantes: la cantidad estimada inicialmente de participantes por grupo fue de un mínimo de 8 y un máximo de 12 estudiantes por grupo. La selección de los estudiantes se realizó a partir de los registros de curso proporcionados por el colegio. Se eligieron al azar alumnos del 4° y 5° año del turno correspondiente, tomando en consideración respetar proporciones iguales de participantes de cada curso y proporciones iguales en relación al sexo (con excepción de dos grupos realizados en escuelas no mixtas). Ese criterio se orientó a plantear la mayor heterogeneidad posible entre los participantes, a fin de ampliar las posibilidades de acceder a cuestiones sustantivas de las representaciones sociales en cuestión.

Nivel de implicación del entrevistador: de las diversas modalidades de intervención se eligió por una posición activa por parte del moderador, que permitiera: i) realizar sucesivas síntesis de lo expuesto, consensuando posiciones conjuntas y alternativas; ii) formalizar las oposiciones entre diversos estudiantes para plantear discusiones ordenadas al respecto; iii) sostener posiciones atacadas para conducir a su problematización y iv) inducir la participación de las actitudes retraídas.

Logística para el desarrollo de los grupos. Elementos técnicos: las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas y de manera

digital en forma paralela para evitar la pérdida de información por fallo de alguno de los dispositivos. Elementos no técnicos: se dispuso para amenizar la charla de un refrigerio para los participantes de la entrevista grupal. El mismo fue dispuesto en los diferentes espacios en los que se desarrolló la entrevista de manera previa para no interrumpir la dinámica de la discusión.

c) Trabajo de Campo

El trabajo de campo efectivo se extendió desde el 16 de mayo al 17 de julio de 2006. En términos generales se utilizaron los horarios correspondientes a materias afines a la temática (Sociología, Derecho, Periodismo, etc.). Esa selección horaria estuvo a cargo de los directivos de los colegios.

Se desarrollaron 11 grupos de discusión, 10 en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y uno en el Gran Buenos Aires, según la estructura de la muestra intencional señalada. La intención original fue realizar una misma cantidad de grupos en ambas jurisdicciones, pero no fue posible. La participación de los estudiantes en cada grupo dependió de la asistencia el día del encuentro, la imposibilidad por exámenes en curso y la negativa a participar por parte de algunos alumnos convocados. Seguidamente se caracterizará a los grupos de discusión.

Grupo N° 1

Tipo de colegio: Privado - con orientación religiosa
Modalidad: Bachiller especialidad Gestión
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 4° y 5° año, mixto
NSE: Medio Bajo
Cantidad de alumnos participantes: 10 alumnos/as
Horario: Turno Mañana - 9.30 hs.
Fecha de realización: 16/5/2006

Grupo N° 2

Tipo de colegio: Privado - Con orientación religiosa
Modalidad: Bachiller especialidad Gestión
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 4° año, mixto
NSE: Medio Bajo
Cantidad de alumnos participantes: 10 alumnos/as
Horario: Turno Mañana - 9.30 hs
Fecha de realización: 23/5/2006

Grupo N° 3

Tipo de colegio: Público - Universitario.
Modalidad: Bachiller
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 4° y 5° año, mixto
NSE: Medio Alto
Cantidad de alumnos participantes: 8 alumnos/as
Horario: Turno Mañana - 11 hs.
Fecha de realización: 31/5/2006

Grupo N° 4

Tipo de colegio: Privado - Con orientación religiosa
Modalidad: Comercial - Con orientación en Computación
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 5° año, femenino
NSE: Medio Bajo
Cantidad de alumnos participantes: 9 alumnas
Horario: Turno Mañana - 18 hs.
Fecha de realización: 24/5/2006

Grupo N° 5

Tipo de colegio: Público

Modalidad: Bachiller con especialización en Comunicación Social

Ubicación: Ciudad de Buenos Aires

Cursos entrevistado: 4° y 5° año, mixto

NSE: Medio

Cantidad de alumnos participantes: 12 alumnos/as

Horario: Turno Mañana - 10.30 hs.

Fecha de realización: 5/6/2006

Grupo N° 6

Tipo de colegio: Público

Modalidad: Bachiller con especialización en Comunicación Social

Ubicación: Ciudad de Buenos Aires

Cursos entrevistado: 4° y 5° año, mixto

NSE: Medio

Cantidad de alumnos participantes: 11 alumnos/as

Horario: Turno Mañana - 12.30 hs.

Fecha de realización: 5/6/2006

Grupo N° 7

Tipo de colegio: Público

Modalidad: Bachiller. Comercial / Perito Mercantil y Bachiller con especialización Comunicación Social

Ubicación: Ciudad de Buenos Aires

Cursos entrevistado: 5° año, mixto

NSE: Bajo

Cantidad de alumnos participantes: 9 alumnos/as

Horario: Turno Mañana - 11hs

Fecha de realización: 6/6/2006

Grupo N° 8

Tipo de colegio: Público

Modalidad: Bachiller Común

Ubicación: Ciudad de Buenos Aires

Cursos entrevistado: 4° y 5° año, mixto

NSE: Medio - Alto

Cantidad de alumnos participantes: 12 alumnos/as

Horario: Turno Mañana - 11hs

Fecha de realización: 12/6/2006

Grupo N° 9

Tipo de colegio: Público
Modalidad: Bachiller Común
Ubicación: Gran Buenos Aires
Cursos entrevistado: 3° de Polimodal, mixto
NSE: Bajo
Cantidad de alumnos participantes: 10 alumnos/as
Horario: Turno Mañana - 11hs
Fecha de realización: 6/7/2006

Grupo N° 10

Tipo de colegio: Privado
Modalidad: Bachiller Común
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 5° año, varones
NSE: Alto
Cantidad de alumnos participantes: 10 alumnos
Horario: Turno Mañana - 10hs
Fecha de realización: 11/7/2006

Grupo N° 11

Tipo de colegio: Privado
Modalidad: Bachiller Común
Ubicación: Ciudad de Buenos Aires
Cursos entrevistado: 5° año, mixto
NSE: Alto
Cantidad de alumnos participantes: 12 alumnos/as
Horario: Turno Tarde - 14hs
Fecha de realización: 14/7/2006

Anexo 3

Estudio cualitativo sobre percepciones, ideas y representaciones de los jóvenes sobre ciudadanía, ley y corrupción

Ficha técnica

Tipo de investigación:

Encuesta Autoadministrada por Muestreo.

Universo:

Población estudiantil de 4°, 5° y 6° año que cursan actualmente en escuelas pública y privadas de educación común de todas las modalidades de la Ciudad de Buenos Aires. Excluye a escuelas normales superiores y escuelas artísticas.

Diseño de la muestra:

Probabilística y estratificada, por conglomerados de etapas múltiples con selección de la unidad final de acuerdo a cuotas de sexo y edad.

Estratificada, mediante la previa clasificación del universo en grupos homogéneos internamente y heterogéneos entre sí, en función de las variables dependientes de estudio, con el objeto de maximizar la preci-

sión de los resultados. Para el caso de esta investigación, el criterio de estratificación se establece a partir de la pertenencia a zona de la ciudad (norte, centro y sur) y al tipo de establecimiento al cual concurre (público o privado).

Por conglomerados, constituidos por establecimientos educativos de nivel medio (Unidades Primarias de Muestreo - UPM). En muestras de universos grandes, complejos y heterogéneos, como el que nos ocupa, la concentración de la muestra en conglomerados reduce los costos, aunque generando un mayor error de muestreo. Para compensar este aumento del error, se incrementa el tamaño de la muestra de forma tal de suplir esta desventaja.

Polietápica, dado que para llegar a la selección de los estudiantes a entrevistar, se seleccionan secuencialmente las unidades de muestreo de cada tipo hasta llegar a las unidades últimas de observación.

Tamaño distribución de la muestra:

2.160 cuestionarios distribuidos en 18 unidades educativas de la Ciudad de Buenos Aires. 1756 casos efectivos. Se aplicaron coeficientes de ponderación para restablecer la proporción real de sexo y edad de acuerdo a los datos censales de la población escolar bajo estudio.

Nivel de confianza:

Un error estándar de $\pm 4,8$ para los totales, para un nivel de confianza del 95%, en los casos en que p y $q = 0,5$.

Período de trabajo de campo:

Primera quincena de julio de 2006.

Instrumento de recolección de información:

Cuestionario estructurado de cuarenta y cuatro preguntas. Precodificado. Sin preguntas abiertas.

Anexo 4

Estudio cualitativo sobre percepciones, ideas y representaciones de los jóvenes sobre ciudadanía, ley y corrupción

Cuestionario

Esta encuesta proporcionará datos para un estudio que se interesa en conocer opiniones y actitudes de los jóvenes sobre educación y valores.

Los datos que aportarás respondiendo a este cuestionario son muy importantes para nuestra investigación. Te pedimos que contestes las preguntas con sinceridad. La información obtenida es absolutamente anónima.

El siguiente cuestionario fue pensado para que lo completen los encuestados. Para responder las preguntas rodea con un círculo el número correspondiente a la respuesta seleccionada.

EJEMPLO:

¿Sos estudiante secundario?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

La abreviatura “Ns/Nc” significa “no sabe, no contesta”. Por favor te pedimos que uses estas opciones cuando realmente no conozcas la respuesta

1. ¿En qué medida dirías vos que conocés tus derechos y obligaciones como ciudadano argentino?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

2. ¿En qué medida creés vos que los/las argentinos/as conocen sus derechos y obligaciones como ciudadanos?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

3. ¿En qué medida creés que se respetan los derechos de los/las ciudadanos/as en nuestro país?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

4. ¿Cuál de las siguientes acciones creés que caracteriza mejor las funciones que tienen las leyes?. **Marcá dos opciones como máximo:**

Garantizar la libertad de las personas	1
Reprimir las conductas prohibidas	2
Ordenar la convivencia entre las personas	3
Limitar los derechos de cada individuo	4
Perseguir a quienes atentan contra el bien común	5
Proteger la vida y los bienes de las personas	6
Ns/Nc	9

5. ¿En qué situaciones dirías que está justificado no cumplir con la ley?. **Marcá dos opciones como máximo:**

Cuando nadie va a saber del incumplimiento	1
Cuando nadie la cumple	2
Cuando alguien tiene una necesidad urgente	3
Cuando nadie garantiza su cumplimiento	4
Cuando no se sancionan las infracciones	5
Nunca	6
Ns/Nc	9

6. ¿En qué medida creés que los/las jóvenes respetan las leyes? **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

7. ¿Alguna vez te copiaste en un examen?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

8. ¿Alguna vez presentaste un documento falso o de otra persona para ir a bailar?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

9. ¿Alguna vez compraste un CD trucho?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

10. ¿Alguna vez falsificaste la firma de tus padres en el boletín?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

11. ¿Alguna vez te quedaste con un vuelto que no te correspondía?

Sí	1
No	2
Ns/ Nc	9

12. ¿En qué medida considerarás que se respetan tus derechos en tu casa?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

13. ¿En qué medida considerarás que se respetan tus derechos en la escuela?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

14. ¿En qué medida considerarás que se respetan tus derechos en la vía pública?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

15. ¿En qué medida considerarás que se respetan tus derechos en los lugares donde te divertís?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

16. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene la familia de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

17. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene la escuela de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

18. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tiene el gobierno de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

19. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tienen los argentinos/la sociedad en general de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

20. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tienen los medios de comunicación de que las personas conozcan sus derechos y obligaciones?. **Calificá de 1 (mínimo) a 10 (máximo):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

Indicá tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

21. En general, la gente trata con respeto los espacios y bienes públicos:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	4
Ns/Nc	9

22. La gente respeta las reglas necesarias para una buena convivencia social:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	4
Ns/Nc	9

23. Las personas en Argentina se respetan las unas a las otras:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	4
Ns/Nc	9

24. En nuestra sociedad existe un gran acuerdo sobre lo que está bien y lo que está mal:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	4
Ns/Nc	9

25. Los argentinos son todos iguales ante la ley:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	4
Ns/Nc	9

26. ¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento la vida familiar?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

27. ¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento la vida escolar?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

28. ¿Cuánto influyeron en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento las experiencias con tus amigos/as?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

29. ¿Cuánto influyó en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento lo que ves o escuchás o lees en los medios de comunicación?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

30. ¿Cuánto influyeron en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento tus lecturas?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

31. ¿Cuánto influyeron en la formación de tus valores y de tus pautas de comportamiento tus experiencias cotidianas?. Califica de 1 (mínimo) a 10 (máximo):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

32. Pensás que el fenómeno de la corrupción en Argentina es....

Muy grave	1
Grave	2
Poco grave	3
Nada grave	4
Ns/ Nc	9

33. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que tendrían: **Leyes más severas frente a los delitos de corrupción**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

34. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que tendría: **La Educación**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

35. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que tendrían: **Las Campañas de difusión en los medios**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

36. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que tendría: **La Participación y control de la ciudadanía**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

37. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que tendría: **La actuación de la Justicia**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

38. Calificá en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) el grado de efectividad para combatir la corrupción que creés que cometerían: **Mecanismos que prevengan que las personas cometan actos de corrupción**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

39. Crees que la corrupción ocurre....

En mayor medida en el ámbito público	1
En mayor medida en el ámbito privado	2
En igual medida en el ámbito público como en el privado	3
Ns/ Nc	9

40. ¿Recordás haber participado en clases o charlas en las que se refiriera al tema de la corrupción en la escuela en los últimos dos años?

Sí, más de una vez	1
Sí, una vez	2
No, nunca	3
Ns/ Nc	9

Por último, queremos conocer algunos datos tuyos para poder conocer qué opinión tienen los distintos grupos de personas entrevistadas sobre los temas que analizamos.

41. ¿Cuál es el máximo nivel de instrucción alcanzado por el jefe o jefa de familia? Marcar una sola opción.
(Aclaración: Jefe de familia es la persona de la que depende en mayor medida el consumo – los gastos – del hogar)

Primario incompleto	1
Primario completo	2
Secundario incompleto	3
Secundario completo	4
Terciario incompleto	5
Terciario completo	6
Universitario incompleto	7
Universitario completo	8
Ns/ Nc	9

42.43.44.

Género	
Masculino	1
Femenino	2

Edad	
Completá tu edad	
Ns/ Nc	99

Curso	
3° año	1
4° año	2
5° año	3

POR FAVOR, VERIFICÁ QUE HAYAS RESPONDIDO TODAS LAS PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

NO COMPLETAR	
N° Encuesta	
ZONA	
ESCUELA	
MODALIDAD	
GESTIÓN	

Una sociedad que desea consolidar la confianza en las instituciones requiere analizar y debatir en libertad todas las cuestiones que atañen a los valores personales y sociales.

En este sentido, el objeto de esta publicación es presentar algunas ideas para profundizar el debate sobre un tema central: los valores ciudadanos y la ética pública.

Este completo diagnóstico cuali-cuantitativo constituye un novedoso acercamiento institucional de la Oficina Anticorrupción a los temas de ética y transparencia, en el marco de un proyecto de trabajo de largo plazo en el ámbito educativo.

Este proyecto tiene como objetivos generales crear y promover conciencia social acerca de la importancia del respeto por el estado de derecho; fortalecer la educación en valores con el fin de prevenir hechos de corrupción en todos los niveles de la vida social; divulgar entre los jóvenes temas referidos a la ética pública y promover su debate, tanto en el ámbito educativo como familiar, y capacitar a los docentes para lograr la continuidad en el cumplimiento de los objetivos antes señalados.

Confiamos en que esta publicación sea un insumo de alto valor para todos los actores del proceso educativo.

OFICINA ANTICORRUPCION

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
República Argentina

www.anticorrupcion.gov.ar

