

¿Por qué enseñar "ciudadanía"? Una mirada desde los docentes⁸⁶

Teresita Moreno⁸⁷

A modo de introducción

La temática de la ciudadanía es sin duda de una enorme complejidad y han surgido numerosos debates en torno a diversas perspectivas y enfoques, pero principalmente se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia del mundo moderno:

- el primer debate se originó en los comienzos de la modernidad, dando lugar a la concepción de hombre moderno en relación con la nueva sociedad emergente;
- el segundo, con los Estados de Bienestar, se centró en la tensión entre democracia y capitalismo y el surgimiento de los derechos sociales;
- el tercero, entre los 70' y 80' en los inicios de una transición histórica, donde se volvió sobre el sentido, la amplitud y los fundamentos de los derechos ciudadanos;
- el debate actual se centra en la ciudadanía activa y las ciudadanía diferenciadas, en el contexto de la sociedad globalizada.

Así, en el contexto de los 90, las políticas neoliberales y su aplicación han provocado- y continúan haciéndolo- mayor fragmentación en la sociedad argentina, y en la sociedad neuquina quedando muchos sujetos

⁸⁶ Este trabajo surge de la investigación "La ciudadanía entre reformas o ¿la ciudadanía reformada?" (2002) realizada en la ciudad de Neuquén con 10 maestras pertenecientes a escuelas públicas.

⁸⁷ Docente e Investigadora del Instituto de Formación Docente N° 12 Neuquén

excluidos del modelo social a causa del desempleo,- o la subocupación,- y de la pobreza, como también a causa del "disciplinamiento social" que lleva a la aceptación u obediencia por miedo a perder lo poco que aún les queda. Esto provoca una brecha cada vez mayor entre los ciudadanos: mientras algunos gozan de "garantías", otros quedan en la cornisa de la *no ciudadanía*, considerados "ciudadanos de segunda", o "ciudadanos nominales" que no pueden ejercer plenamente sus derechos.

Resulta claro que este concepto de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permanente tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también por la producción de nuevos conocimientos en las Ciencias Sociales.

Ahora bien, ¿qué sucede en la escuela con la enseñanza de la ciudadanía en este contexto? ¿Cómo los docentes significan hoy la ciudadanía? ¿Cómo y por qué la abordan en sus aulas?

Para comprender el abordaje de la ciudadanía que realizan los docentes en las aulas, es interesante trabajar, en un primer momento, una mirada histórica como también algunas conceptualizaciones que giran en torno a ella.

Los sujetos, la ciudadanía y sus "marcas"

La ciudadanía remite al concepto de identidad, porque son los sujetos los que se constituyen en ciudadanos en un momento histórico, político y social particular, dentro de una cultura que asimismo es una construcción humana contingente (Pérez Gómez, 1994).

Esta identidad, no implica una unidad sino más bien remite a una serie de cuestiones ambivalentes y contradictorias; a cierta diversidad que hace referencia a diferentes planos, con juegos de imágenes contradictorias y en ocasiones, superpuestas. Es decir, lo que se constituye en los sujetos, no es el concepto de ciudadanía sino es el proceso de construcción de su propia "identidad ciudadana". Identidad ciudadana que im-

plica formas de asumir y posicionarse frente a los derechos, a los deberes como a la falta o excesos ante los mismos; formas de constituirse en el vínculo con los demás, en su vínculo con la comunidad en la que vive y de hacerse responsable o no de los asuntos de la vida pública. Es este mismo proceso que *interpela* al docente en su subjetividad, con sus deseos, temores y esperanzas acerca de lo que considera valioso.

Sin duda alguna, en este proceso de *identidad ciudadana* confluyen varios puntos que han ido "marcando" esta concepción: la propia historia educativa, la formación docente, con sus modelos y mandatos, la propia historia familiar de cada docente entrevistado, sus prácticas de participación —o la carencia de las mismas— en distintas instancias de la sociedad civil (política, gremial, religiosa, comunitaria, etc), como también la experiencia laboral.

Entre una de las "marcas" fuertes en la etapa de formación docente, resulta interesante mencionar que el discurso de la instrucción pública, ha signado fuertemente— por la tradición "normalizadora-disciplinadora" —(Davini, 1995) el trabajo docente, cuyo objetivo político era conformar y consolidar el sistema educativo moderno, bajo el proyecto del liberalismo. Éste buscó formar un sujeto político-social, "el ciudadano nacional" de este nuevo orden para una sociedad cuya meta era el progreso indefinido, en la coyuntura política y económica que se imponía como "adecuada". Tampoco queda al margen la influencia de la tradición eficientista en el trabajo docente, no interesa sólo formar al ciudadano sino "al buen ciudadano" bajo criterios eficientistas. Con la reforma educativa de los 90, hay un *aggiornamiento* de esta tradición con la impronta de la actualización científica y de una "educación de calidad".

Estos discursos, junto con sus prácticas, fueron conformando la identidad del trabajo docente y se convirtieron en parte integrante de la subjetividad social y cultural desde la que comprenden y emprenden su trabajo. (Díaz, 2001)

Sin duda, el carácter fuertemente simbólico de inculcación, hace que el hábitus se corporice en estas maestras, con particularidades diferentes,

dadas por el espacio social que ocupan o que han ocupado en el trayecto personal, laboral y político, pero, manteniendo "una unidad de estilo" como diría Bourdieu, que une a la vez las prácticas y los bienes al compartir "el oficio de enseñar". Es decir tienen incorporado "el sentido del juego", el saber atenerse e interpretar estas reglas del juego, aunque existan diferentes maneras de jugarlo.

La preocupación de las maestras por generar sentimientos de pertenencia a través de los conocimientos de los próceres y sus valores, de las fiestas patrias y del territorio argentino, contribuyen a generar esos valores de "nacionalidad" y "patriotismo" para formar al ciudadano. El mandato de contribuir a crear la identidad nacional, difundiendo una determinada visión del pasado, que facilita la asimilación de símbolos y creencias compartidas como pueblo, es un propósito que se concretiza aún hoy como es a través de estos *rituales de ciudadanía*⁸⁸. Tal es el caso de la promesa a la bandera en tanto se lo toma como un hito importante en la cultura escolar para constituirse en ciudadano, como también en las diferentes acciones que tienden a promover los sentimientos patrios.

La ciudadanía en las aulas

A partir de lo hallado en campo, se podría decir que la enseñanza de la ciudadanía es un contenido "borroso" o más bien arenoso, escurridizo al momento de aprehenderlo, "que está pero no está",— diría una maestra —, con multiplicidad de aristas para ser analizado⁸⁹.

Teniendo en cuenta cómo los docentes la *consideran y significan*, más allá de ciertos matices no se pudo diferenciar grupos homogéneamente conformados, sino que constantemente aparecen diversas posturas yuxtapuestas, sin evidenciarse líneas de corte profundo entre ellas.

⁸⁸. Entre algunos rituales de ciudadanía se encuentran los actos patrios y sus prácticas discursivas pero ello merece un tratamiento más detenido.

⁸⁹ Abordar la totalidad de los aspectos trabajados excedería la intención de este artículo

Un grupo lo constituyen aquellas maestras que centran la mirada en una perspectiva *moral*⁹⁰, personal, sin afiliaciones políticas y/o gremiales. Apuntan a la formación de ciudadano, como "buena persona", fomentando valores de respeto, de tolerancia, entre otros. Así lo expresaba una maestra:

"La escuela tiene que servir para modificar actitudes, hábitos, para ensayos, para aprender cosas que en otro lado no se aprenden. Tenemos que formar personas, buenas personas; estoy hablando de la sociedad en realidad. De sabernos escuchar, de tolerancia, de comprensión, de solidaridad, de ponernos en el lugar del otro"(Laura: 3)

Esta manera de considerar a la ciudadanía forma parte del carácter moralizante de la educación. Es una pervivencia que se mantiene desde la aparición del sistema educativo, en el sentido de formar al "hombre nuevo", despojado de sus costumbres familiares y culturales para que comparta sentimientos, valores, creencias para formar el sentimiento de Nación.

Cullen sostiene que "el modelo de moral escolar con sus dos caras-la de la *neutralidad* (más cientificista) y la del *disciplinamiento* (más espiritualista) y todos sus matices- funcionó con relativa estabilidad, ya que permitía una *socialización* de adaptación a valores que se jugaban en la escolarización: integrarse a una nación en formación, estudiar, prepararse para la vida, poder formar una buena familia, poder ganarse mejor la vida, respetar las leyes, entre otras.(...) El resultado fue que la educación moral quedó confinada en el abstracto plano de los fines de la educación o en las muy concretas formaciones del currículo oculto" (Cullen, 1997:199)

Han pasado muchos años, con cambios importantes en la formación de maestros, las condiciones objetivas son otras, sin embargo el resabio de las primeras horas de la escuela como institución, es muy fuerte. Esto puede entenderse si consideramos la práctica docente, en tanto social es "histórica"; es decir, tiene un origen, un devenir que no se lo puede ob-

⁹⁰ Ninguna de las maestras entrevistadas escapa al tema de reflexionar sobre "los valores".

viar en tanto actúa en el presente con una fuerte impronta. Por ello, "en tanto historia colectiva, cada sujeto se convierte en portador. Bajo la forma de *estructuras interiorizadas* el pasado moldea el presente. Por lo tanto el pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy". (Alliaud, 1999:87)

Considerar el carácter histórico del carácter moralizante de la docencia y su producción y reproducción por sujetos históricos concretos, permite focalizar la mirada en la dimensión subjetiva de la práctica docente. Es decir, en tanto exterioridad incorporada en estos docentes, la historia colectiva actúa generando y organizando la cotidianeidad escolar.

Esto explica la fuerza con que aparece en los discursos de los docentes entrevistados la "formación del ciudadano", como así también los "rituales de la ciudadanía".

Si bien esta preocupación por los valores es una constante en todos los docentes, son las maestras más jóvenes fundamentalmente, que no han tenido instancias reales y concretas de participación (o al menos no en demasía) en los ámbitos de la sociedad civil las que sostienen más fuertemente esta perspectiva. Esto posiblemente se vincula con una etapa de la vida nacional donde la participación estuvo restringida, vedada, reclusándose obligadamente la sociedad al ámbito privado como forma de supervivencia y rompiéndose los tejidos solidarios y participativos de la sociedad civil, y por otro lado, con el modelo neoliberal y el individualismo exacerbado. En ellas se constituye una determinada, "cultura política", aunque obviamente no la perciban como tal.

Otras maestras toman a la enseñanza de la ciudadanía bajo un predominio conceptual; lo relacionan con su aspecto formal, o desde una perspectiva normativa, es decir, atendiendo al "deber ser" de los mandatos constitucionales o cualquier norma jurídica que regule el accionar de los sujetos, tanto desde los derechos como desde las obligaciones. Enseñan, en este sentido, los Derechos y Deberes del Ciudadano, los Derechos del Niño y del Adolescente, la Constitución Nacional, las Convenciones Internacionales, la democracia y sus instituciones y el sistema electoral,

entre otros. En esta perspectiva *formalista* la ciudadanía se "atribuye": el ciudadano se vuelve ciudadano en la medida que se le conceden derechos de diverso tipo. Es decir, se entiende a la ciudadanía como un "atributo" que proviene de una concesión "desde arriba", relacionada más con el ámbito privado, en el sentido que se expresa más en el ámbito del sistema jurídico, en la igualdad ante la ley antes que en el terreno político.

Se reduce así el concepto de ciudadanía a una de las dimensiones trabajadas por Marshall, que es la política, en un sentido restringido, tornándose más bien una ciudadanía "pasiva" en oposición a pensarse como "activa".

Por el contrario, pensada como práctica la ciudadanía se construye socialmente "desde abajo", como espacio de valores democráticos, acciones, instituciones comunes que integran a los sujetos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad.

La ciudadanía es, de esta manera, una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, la solidaridad, el respeto por las diferencias y por que no, como sostiene Gentili (2000) la desobediencia a poderes autoritarios.

Relacionado con el último aspecto mencionado, otro grupo de maestras, tienen una mirada de la ciudadanía como una *práctica cotidiana, como una actitud ético-política*, que se ejerce y se construye diariamente con los otros, como una forma de vida y que va más allá de la enseñanza de conceptos relacionadas con el tema.

Como sostiene Dewey (1916) para que las personas consigan y mantengan una forma democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar. En este sentido, ya que la constitución del sujeto es simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita, la enseñanza de la ciudadanía no puede ser escindida de la práctica que la lleva a cabo.

Una maestra así lo expresa:

"Yo apunto al tema de la organización. Me parece que siempre que ellos tenga que hacer algo por ellos mismos, que tengan que tomar decisiones o participar, después, todo eso les va a servir para participar en la sociedad". (Norma: 11)

Enseñar estos valores y actitudes de participación, de organización, ligados a una práctica ciudadana concreta, tiene que ver con una concepción de sujeto histórico y socialmente situado (Palma, 1995), con potencialidades para aprender si el docente genera las condiciones para que dicho aprendizaje sea posible, y también con una cultura política que ha vivido y en la cual se ha constituido como sujeto.

Esto se contrapone con la visión de otras maestras que sostienen que la democracia y el ejercicio ciudadano es un derecho de los adultos y no de los niños, es "educar para el hombre del mañana". Sin embargo "el niño de hoy", necesita oportunidades de aprender de qué se trata la democracia, cómo practicarla, cuáles son sus dificultades y contradicciones. Se considera a la escuela como un espacio para introducirlos en la vida democrática, sabiendo que estos aprendizajes se logran a través de la experiencia (política del cuerpo); la ciudadanía no es un "rango", un "status" que sólo se alcanza después de conocer lo teórico. Por ello está el intento genuino de respetar el derecho de los alumnos a participar en la toma de decisiones que afectan su propia vida cotidiana, porque es allí donde las personas tienen la oportunidad de ser sujetos activos constructores de un espacio de vida marcado por la impronta particular de ese sujeto (Heller, 1977)

Esta visión de entender a la ciudadanía como una práctica ético-política está imbricada fundamentalmente, en algunos casos con lo generacional, por haber vivido prácticas sociales de participación durante alguna etapa de su vida (ya sea gremiales, políticas partidarias, políticas educati-

vas democratizadoras en el marco del plan educativo provincial⁹¹, o la propia historia familiar entre otras) que han ido conformando una determinada *cultura política* (Aguar, 1998) Ésta les ha posibilitado la incorporación de valores, información, conceptualizaciones que las maestras ponen en juego al interpretar y analizar la realidad, al asumirse como miembros activos de la comunidad en la cual están insertas, promoviendo el debate, participando en las decisiones institucionales y sociales. Podría decir que se "autoperciben" (Borón, 1996) diferentes con respecto a quienes no tuvieron una práctica de participación real en algún ámbito de la sociedad civil.

Para este grupo, la escuela cumple un papel irrenunciable en la construcción de un ciudadano crítico, en la formación política, entendiendo que la *cultura política* se enseña a través de los contenidos explícitos pero también en aquellos que se ocultan y en la forma en que se enseñan. También se construye y reconstruye en los espacios informales, en los espacios públicos y en los privados; se expresa en las actitudes, en la propia identidad, afectando a los niveles conscientes e inconscientes. Es una práctica social que permea y es permeable a otras luchas dentro del contexto socio-político.

En estos docentes entrevistados he encontrado la intención de construir condiciones de *más* ciudadanía, de construir espacios para el diálogo y el debate, respetando las diferencias, enseñando a ser ciudadanos mediante la participación en la toma de decisiones y trabajando la propia autoestima de los alumnos, para que en un plano de "igualdad", se asuman como sujetos con derechos y opiniones diversas.

⁹¹ El Plan Educativo Provincial (PEP) fue un proyecto educativo que se inicia en la provincia de Neuquén en 1984 y cuyos principios fundamentales se basaban en la democratización de la educación. Supo generar la participación de toda la comunidad educativa, pero fue abortado por el propio partido gobernante años más tarde. Para mayor información véase en "Maestros entre Reformas: discurso democratizador o recurso discursivo", (2001) Funes, Moreno y otros. Neuquen. Ediciones Manuscritos.

Podría decirse entonces que todos los maestros que con sus prácticas propician un espacio para la participación y el ejercicio de situaciones concretas donde llevarlas a cabo, propician la constitución de un sujeto, un ciudadano para el "libre ejercicio de la política" y les resulta necesario brindar herramientas para que sus alumnos se sientan preparados para hacer uso de la palabra, aún en aquellos espacios donde no se las asignen.

Entienden que sólo así se podrá pensar en otros espacios, en conjunto con la escuela, que propugnen la vida democrática con otros "aires" y no en el mero formalismo de "ser ciudadanos", sino "sentirse parte de esa comunidad" de la cual forman parte.

La escuela es un lugar privilegiado de socialización y subjetivación, en la medida en que los alumnos van construyendo en su paso por ella, su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen al mismo tiempo a los otros como otros, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los constituyen. Si no se los reconoce en su subjetividad, no hay espacio para construir el espacio de lo público, que es la posibilidad que puede brindar la escuela. Es decir, este espacio que brinda la escuela posibilita "aprender" otras cosas, resignifica su lugar social desde un lugar público de los saberes y conocimientos donde su enseñanza se hace práctica social y donde los aprendizajes posibilitan la producción de sentidos y significados diversos.

Desde estos múltiples lugares, considerar la función social y política de la escuela es importante en la construcción de ciudadanos.

Esto implica la cualidad del ejercicio de la propia condición humana. Gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta de ese ejercicio, aunque éste no es independiente de las mediaciones histórico-sociales. Como sostiene Severino (1992) la ciudadanía exige compartir mediaciones existenciales, que se encuentran intrínsecamente relacionadas con compartir bienes materiales, simbólicos y sociales. Es desde esta perspectiva que la educación cobra relevancia- tal co-

mo la entienden muchos de los docentes- porque es potencialmente constructora de esas mediaciones. Es decir, su vía de actuación fundamental se da en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a su vez, prepara para el trabajo- para el acceso a los bienes materiales- y prepara para la vida político- social, para la esfera política. Lo urgente entonces es, garantizar a todos el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones, haciendo de esta manera, del hombre, un ciudadano.

Para cerrar quisiera expresar que todas las maestras entrevistadas apuntan fuertemente a la defensa de la escuela pública y tienen esa "fe democrática", esa creencia fundamental de que las prácticas democráticas tienen un profundo significado, que son necesarias en tanto contribuyen a conservar la dignidad del ser humano. Ellas -con sus temores, certezas, contradicciones- depositan la esperanza en la escuela como un espacio público donde es posible modificar ciertas prácticas para un presente y futuro mejor para sus alumnos.

Bibliografía.

- AGUIAR, L. (1998) *Cultura liberal, cultura autoritaria. El colegio Monserrat*. Córdoba. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- ALLIAUD, A. (1999) Los maestros y su historia: Apuntes para una reflexión. En *Revista Argentina de Educación* N° 16. Buenos Aires.
- ANSALDI, W (1998) "Más allá del Mercado. La cuestión de la constitución de un a ciudadanía democrática en la agenda del 2.000" en *Ciudadanías*. Documento de Trabajo N°3. Tomo 1. (Udishal). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- BORDIEU, P. (1987) *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa.
- BORDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI.

- BORÓN, A (1996) Democracia y ciudadanía en *Desarrollos de la Teoría Política Contemporánea*. Gaveglio y Manero (comps.) Rosario. Homo Sapiens.
- CULLEN, C (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- CULLEN, C (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- DAVINI, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DAVINI, C. y otros (1998). "La Reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén". FACE. UNCo.
- DEWEY, J (1963) "Democracia y Educación". Buenos Aires. Losada.
- DIAZ, R (2.001) *Trabajo Docente y diferencia cultural*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- GARCÍA RAGGIO, Ana y VILLAVICENCIO, Susana (1995) "Privados de lo público" en *Revista Estudios Sociales*. Año V, N°8. Santa Fé.
- GENTILI, P(2000) *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.
- GIBERTI, E.(1997) *Políticas y Niñez*. Buenos Aires. Paidós.
- GIROUX, H (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo veintiuno.
- HELLER, A (1972). *Historia de la vida cotidiana*. Buenos Aires. CEAL.