

La educación en debate

#13

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?

por Isabelino Siede* con Alina Larramendy**

Educar en la ciudadanía es uno de los propósitos más mentados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas, como demanda asociada a la construcción de una cultura democrática y la consolidación de instituciones republicanas. La escuela es el espacio público que tiene la tarea específica de construir lo público. En ella convergen los intereses del Estado con los de múltiples actores sociales y comunidades culturales, con la expectativa de que allí se recreen las posibilidades de la vida en común. Sin embargo, tal demanda no tiene ni ha tenido connotaciones unívocas. Enarbolan la formación ciudadana tanto los enfoques civilistas, que pretenden que los estudiantes se adapten al mundo tal como lo encontraron, sin objetar sus reglas ni proponer alternativas, como los enfoques hedonistas, que pretenden que toda la sociedad se acomode a las ganas y los caprichos de las nuevas generaciones.

Desde el punto de vista de los Estados, la educación política alude generalmente a las prácticas pedagógicas que intentan cimentar la cohesión de pensamiento y de acción de una sociedad determinada; es decir, generar las representaciones y los hábitos sociales que garantizan gobernabilidad. En América Latina, el surgimiento y la expansión de los sistemas educativos, en el siglo XIX, estuvieron estrechamente relacionados con esta expectativa. Desde el punto de vista de la sociedad civil, en cambio, la educación política se reclama, con frecuencia, como herramienta de resistencia al Estado y alude a los aprendizajes en el ejercicio del propio poder, a partir de entender que muchos discursos ope-

ran en cada sujeto y corren sus elecciones (entre ellos, el Estado, las tradiciones y el mercado). Esta demanda se ha expresado generalmente en las objeciones y alternativas al sistema educativo dominante, aunque también ha sido asumida por parte del Estado desde los tiempos de la transición democrática. Esta presentación, esquemática, permite advertir algunas tensiones en juego. Los enfoques críticos, que no procuran inducir el ingreso de las nuevas generaciones a una trama institucional predefinida ni dejarlos a la deriva, proponen someter a juicio las bases de sustentación del orden político vigente. En tal sentido, la educación ciudadana se plantea una reproducción consciente y constante de las reglas de juego democrático, hecha al amparo del Estado pero no sometida a él. En las décadas recientes, esta enseñanza crítica se pregona con insistencia en los propósitos y fundamentos curriculares, aunque subyace el civilismo adaptativo en muchas propuestas didácticas y prácticas docentes.

La concreción de esos propósitos en la dinámica formativa de las escuelas es compleja y difusa. En tal sentido, uno de los debates de más largo aliento es la modalidad de inserción curricular de la educación ciudadana: ¿debe ser una tarea transversal, que comprometa toda la experiencia escolar, o un espacio curricular específico, con contenidos claramente delimitados de las demás asignaturas? En la reforma educativa argentina de los años 90, predominó el enfoque transversal con alusión a nuevas cuestiones de la agenda pública (educación ambiental, en el consumo, en la salud, en la sexualidad, vial, etc.), que habían llegado a las escuelas a través de bibliografía pedagógica española, reforzada por la presión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pugnaban por introducir sus propuestas en la enseñanza. Muchos proyectos de este tipo se han desarrollado entonces y continúan actualmente vigentes en las escuelas. En muchos casos, el interés por una o varias temáticas transversales, por parte de una escuela o equipo de

docentes, suscita un compromiso particular con cada problema (el medio ambiente, el tránsito, el consumo, etc.), pero suele presentarse desgajado de los fundamentos más generales de la formación política de los estudiantes. En algunos casos, es posible observar un compromiso moral y vo-

Los currículos resaltan la educación política pero docentes, familias y chicos le dan un lugar menor.

luntarista con temas de la agenda pública, que sería conveniente revisar para avanzar hacia planteos más complejos sobre el ejercicio de la ciudadanía.

En Argentina, aquellas provincias y niveles que conservaron o han retomado la definición de un área o materia específica le dedican un horario reducido, que refleja la escasa relevancia que se le asigna, en comparación con otros espacios curriculares. Hay una matriz curricular que trasciende las gestiones y las épocas, que supera incluso las murallas de la escuela y que asigna importancia relativa a cada campo del saber. En esa maqueta canónica, algunos saberes son fundamentales e indispensables, mientras que otros resultan accesorios o superfluos. ¿Qué ocurre con la educación política? Algo muy curioso: sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la definición de los programas oficiales y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de denominación de esta materia (sobre todo en la escuela media); como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida: la educación ciudada-

na es vista frecuentemente como una asignatura menor.

Ahora bien, ¿qué tipo de inserción curricular es más conveniente? La respuesta no es sencilla, aunque la experiencia indica que la decisión de transversalizar, en lugar de dar prioridad a estos propósitos formativos, los ha diluido. Por otra parte, hay conocimientos y habilidades específicas de la ciudadanía que requieren tiempo de enseñanza y orientaciones didácticas particulares cada vez menos presentes en las aulas. Parece conveniente una solución combinada, que dedique un espacio específico, al menos en algunos tramos de la escolaridad, y mantenga el carácter transversal: en otras asignaturas, en el funcionamiento institucional, en el vínculo de las escuelas con organizaciones de la sociedad civil. En tal sentido, varias jurisdicciones han avanzado hacia la inclusión de experiencias de intervención comunitaria en la propuesta curricular de la escuela media. El desafío es, al mismo tiempo, cimentar un prestigio renovado para este aspecto de la formación escolar, ensalzando en los discursos formales y frecuentemente menospreciado en la práctica cotidiana de las aulas.

De modo semejante, los contenidos de la educación ciudadana han sido objeto de debates y controversias desde los orígenes de los sistemas educativos nacionales. Con un derrotero sinuoso, los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no siempre se mantuvieron estables ni bajo el mismo nombre. Esta inestabilidad en la denominación, como efecto de los avatares institucionales del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, han dificultado sensiblemente la construcción de una tradición de enseñanza y un cuerpo teórico que le dé sustento pedagógico. Eso explica, también, la escasa circulación de las experiencias y buenas prácticas entre diferentes países o aun dentro de un mismo país, que lleva a que los fundamentos curriculares y enfoques didácticos de la educación ciudadana se hayan desarrollado bastante menos que otros campos. En términos generales y de modo esquemático, podríamos decir que la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes:

- El componente sociohistórico provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, a la geografía, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad.
- El componente ético alude a la deliberación sobre principios generales de valo- →

Rufino Tamayo, *Hombre y su sombra*, 1959 (fragmento, gentileza Christie's)

→ ración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.

- El componente jurídico remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance.

- El componente político refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

Los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, pero creemos necesario deslindarlos y destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos. En Argentina, se dio énfasis al componente ético durante los años '90, mientras que, en los años recientes, se ha dado relevancia creciente al componente político. El componente jurídico, relevante en las décadas previas, se mantiene en un plano secundario en los enunciados curriculares recientes. Tanto el componente político como el sociohistórico suelen despertar discusiones en los medios masivos de comunicación, como ocurrió a comienzos de 2011, cuando se insertó la asignatura "Política y Ciudadanía" en el currículo bonaerense. Se trataba, en definitiva, de discutir cuán asépticos o contextualizados podían ser los contenidos prescriptos.

¿Podemos pedirle neutralidad a la educación ciudadana? Nunca la enseñanza es neutral y este es seguramente el menos neutral de los contenidos. La neutralidad absoluta no sólo es imposible, sino que también es indeseable, particularmente en estas circunstancias. El silencio ante los conflictos y la evasión de las controversias no parece ser una herramienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos a la participación activa y al ejercicio del poder popular. Sin embargo, tampoco es de-

seable una orientación curricular sesgada por el oficialismo de turno, sino orientaciones compatibles con una amplia gama de vertientes de pensamiento, sobre la base del Estado de Derecho. Los principios democráticos deberían constituirse como límites de la polifonía en el aula, sin ahogar el pluralismo que enriquece y potencia al conjunto. La educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación. Es necesario avanzar hacia una educación política que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y mecanismos de validación de consensos, aparte del reconocimiento de actores diferentes que pugnan por intervenir en la actividad pública. Este desafío no sólo concierne a los enunciados formales sino, fundamentalmente, a su traducción en criterios y propuestas didácticas específicos.

En términos generales, podemos decir que enseñar es generar condiciones para que otro aprenda, ofrecer las señales o los signos que permitirán a los estudiantes comprender la realidad y operar sobre ella. ¿Cómo se enseña en y para la ciudadanía? Sin caer en generalizaciones infundadas e injustas, presentamos algunas reflexiones asentadas en la observación de tendencias y prácticas frecuentes. Advertimos que, en más de un caso, la escuela promueve poca reflexión y, en ocasiones, obtura la posibi-

lidad de plantearse desafíos intelectuales. Creemos que enseñar ciudadanía implica, entre otras cosas, animarse a formular preguntas y pensar en el aula, sin tener todas las respuestas. Se trata de recortar situaciones del mundo que nos permitan pensar desde los cuatro componentes mencionados: ¿qué ocurre?, ¿qué sería justo que ocurriera?, ¿qué herramientas legales tenemos?, ¿cómo construimos poder para intervenir? Es desde el análisis de las situaciones y de los problemas de la realidad que podemos pensar alternativas de superación. En el enfoque didáctico que proponemos, este tipo de preguntas invitan a problematizar cada situación y construir argumentativamente algunas respuestas posibles. Se trata de entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades fragmentadas, desiguales e injustas, las experiencias sociales suelen ser acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela tiene la responsabilidad de proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. Eso permite confrontar posiciones y marcos explicativos frente a los hechos. Del mismo modo, pensar en el aula ofrece oportunidades para valorar. Frente a una enseñanza moralizante que suele consistir en dar conclusiones predigeridas y evitar que los estudiantes enuncien sus apreciaciones, se trata de afrontar el desafío de dar a valorar, generando un espacio para construir juicios de valor. Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él. Una educación ciudadana de carácter emancipatorio incluye la crítica y el cuestionamiento, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. ¿Cuánto de estos desafíos se ha ido instalando en la experiencia concreta de las aulas? ¿Cómo hacerlos realidad en las escuelas? Entre muchos otros, no quere-

mos dejar de mencionar un factor imprescindible, aunque claramente no suficiente: debemos investigar en qué contextos didácticos específicos los alumnos construyen conocimientos relevantes para su formación política, a fin de producir mejores condiciones para afrontar la enseñanza de estos saberes y prácticas en la escuela.

Finalmente, el trabajo escolar descansa sobre los hombros de docentes que también expresan tensiones en la comprensión y valoración de su tarea. Desde los años 80, durante la transición democrática, aumentaron sensiblemente las expectativas de transformación del orden social a través de la participación y el voto popular, lo cual favoreció la renovación de contenidos en las lecciones de civismo. Sin embargo, a poco de andar, las instituciones fueron mostrando su endeblez y su falibilidad: si las generaciones emergentes de la última dictadura habían aceptado con excesiva confianza las promesas del retorno a la vía constitucional, pronto descubrieron, con espanto y dolor, que la democracia no puede reducirse a un conjunto de dispositivos de representación y que puede transformarse en una ilusión impotente si no hay una práctica colectiva, sostenida y pertinente, de participación política. Tres décadas más tarde, la sociedad argentina no parece haber alcanzado estándares satisfactorios de justicia e integración social. Los docentes que hemos sido educados en condiciones de desigualdad y exclusión, ¿podríamos generar condiciones para el cambio social desde la enseñanza? La respuesta sólo puede ser afirmativa si incluimos nuestros propios procesos de aprendizaje, de revisión de creencias y hábitos heredados a veces sin crítica. En definitiva, se trata de invitar a pensar lo político, el único camino de construcción de ciudadanía, pues sabemos que la escuela, por sí sola, no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza. ■

Día a día

"Una vez un chico me dice: 'Mire profesor, compré la Constitución'. Está bien, es la Ley Fundamental y tenemos que tenerla en cuenta. Pero, por otro lado, veía que se trataban muy mal entre los alumnos, que se faltaban el respeto, que no se escuchaban. Tenemos que partir de cuestiones más básicas que hacen al día a día. Primero vamos viendo esas cosas y después vamos a llegar de alguna u otra manera a cuestiones más abarcativas." (Maximiliano Pecorelli, docente de Historia y de Construcción de Ciudadanía de la E.S.B. N° 6, la Escuela Media N° 2 y el Instituto Agrotécnico de Bragado)

*Consultor de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la UNiPE.

**Directora de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la UNiPE.

GABRIEL BRENER,
SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Ampliar la participación

por Diego Rosemberg*

Desde enero pasado, Gabriel Brener es el nuevo subsecretario de Equidad y Calidad Educativa de la Nación. Sentado en su despacho del Palacio Sarmiento explica por qué cree que la escuela debe construir ciudadanía y cómo debe hacerlo. La necesidad de la educación política y de aprender a jerarquizar al otro.

¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?

Se construye cuando los docentes enseñan y los alumnos aprenden, y también cuando se logra una participación real. A veces declamamos cuestiones democráticas pero no las practicamos. El punto de partida es que cada escuela construya su propio acuerdo de convivencia. Y para eso no hay que hablar por los chicos, hay que escucharlos. Hay que ampliar la participación en la secundaria. Existen acuerdos de convivencia muy democráticos pero en muchas ocasiones fueron hechos entre adultos. No es lo mismo una norma que conciba al alumno como objeto que otra que lo incluya como sujeto. No es lo mismo para un chico que transgrede una norma haber participado de su elaboración, que no saber quién ni por qué la pensó.

Usted habla de participación, pero las escuelas además tienen una materia llamada Construcción de Ciudadanía.

La materia toma en cuenta la formación ética y ciudadana. Y convierte a intereses y saberes adolescentes en objeto de enseñanza y aprendizaje. Siempre desde un enfoque de derechos. Pero construir ciudadanía es pensar lo aprendido más allá del aula, pensar la transferencia a la sociedad, la relación de la escuela con la comunidad. Es hacer actividades concretas dentro y fuera del aula. Hay que integrar las prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales con las prácticas escolares y realizar análisis críticos, en los que los sujetos se posicionan. La educación sexual y la problematización de las cuestiones de género también es construir ciudadanía. En síntesis: poder vivir con otros, construir una convivencia plural.

¿Hay correlación entre lo que propone la currícula y el modo en que se relaciona entre sí la comunidad educativa?

Hoy existe la Ley de Matrimonio Igualitario pero eso no supone automáticamente que todos los ciudadanos lo reconozcan como un valor. La transformación de la cultura va mucho más lenta. Tenemos una ley que plantea la inclusión escolar, pero eso no desconoce que haya muchas prácticas institucionales que todavía sean reacias a ella.

¿Qué políticas existen para transformar esas prácticas reacias?

Acompañamos a las provincias en la renovación de normas de convivencia escolar y en el fortalecimiento de los

órganos de participación. Acordamos resoluciones del Consejo Federal de Educación que tienden a plantear qué enseñar, a quiénes, cómo y cuándo respecto a la construcción de ciudadanía. Formamos equipos técnicos, supervisores, directivos, tutores, orientadores y docentes para abordar los problemas de convivencia. Elaboramos recursos didácticos y material pedagógico para acompañar capacitaciones...

¿La enseñanza de construcción de ciudadanía es similar en escuelas públicas y privadas?

La categoría “pública o privada” es insuficiente para evaluar esto. Pero a veces la participación de los actores es distinta en la escuela pública que en la privada, que además de estar regulada por el Estado aparece a veces más regulada por el mercado. La construcción de lo común tiene que ser un imperativo en cualquier escuela porque son herramientas clave para mejorar la vida democrática en una sociedad.

¿Se construye ciudadanía de igual manera en todo el país?

El Gobierno Nacional fija lineamientos comunes; después cada provincia tiene que darse su propio debate y definiciones. Se trata de construir lo federal.

¿Por qué algunos asimilan construcción de ciudadanía con adoctrinamiento político?

Es fundamental trabajar la relación entre jóvenes y política. Algunos ven el voto a los 16 como un acto demagógico para obtener votos. Esa idea esconde lo que piensan: que ningún chico adquiera más derechos. Expresa temor hacia ellos o subestimación. Ese voto es ampliación de ciudadanía e inclusión. Es también una oportunidad pedagógica, permite discutir política entre chicos, familias, comunidad y escuelas. Así se construye democracia. Hay que pensar al otro como sujeto de participación y no como objeto de políticas. La escuela tiene la necesidad de jerarquizar al otro, especialmente al más postergado, asumiendo el conflicto no como un valor negativo, sino como fuente de aprendizajes. Debe volver a pensar y practicar la integración social.

¿Cómo se evalúan estos aprendizajes?

Hay indicios, como la participación de diversos actores en la construcción de las regulaciones institucionales. O como pasó en Chascomús, donde los chicos de una escuela técnica humilde, estigmatizados como violentos, fabricaron los semáforos para la ciudad, que no son otra cosa que una forma de regular convivencia. Una evidencia más que concreta. La construcción de ciudadanía tiene que ver con qué vínculos se tejen entre adultos y alumnos, entre escuela y familia, entre escuela y comunidad. ■

ROBERTO ZURUTUZA Y
MARÍA EMILIA GENOVESE,
JEFES DEPARTAMENTALES

Vincularse con la comunidad

La solidaridad puede enseñarse? ¿La solidaridad tiene que ser compulsiva? Este tipo de preguntas surgieron en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini hace 18 años, cuando un cambio curricular impulsado por el entonces rector Abraham Gak estableció que los estudiantes de primer y segundo años cursen una materia obligatoria llamada Acción Solidaria. Desde entonces, para aprobarla, tienen que implementar un programa de servicio social en una población vulnerable. Puede tratarse de alfabetizar en una escuela de un barrio humilde, de asistir a miembros de un centro de la tercera edad o de colaborar en la integración laboral de personas con capacidades diferentes, entre casi tres decenas de proyectos.

“Esta materia nació en pleno menemismo, cuando se habían roto todas las redes sociales”, recuerda Roberto Zurutuza, director del Departamento de Acción Solidaria del Pellegrini. “Entendimos que la escuela no debe construir ciudadanía solo en abstracto -agrega-. Los problemas de la sociedad hay que mostrarlos en el aula pero también en el campo. La línea de pobreza deja de ser una mera estadística cuando los chicos visitan un barrio marginal.” María Emilia Genovese, vicedirectora del Departamento, completa la idea: “Trabajamos transversalmente con otras asignaturas. Por ejemplo, los chicos ven la Constitución y los derechos humanos en una materia que se llama Formación Ética y Ciudadana. Después vamos a hacer el trabajo de campo de Acción Solidaria y dicen: ‘Acá este derecho no se cumple’. Se preguntan por qué ocurre eso, por qué hay derechos de ejercicio real y otros no, por qué ellos llegan a un lugar adonde no lo hace el Estado. Buscamos que los chicos tomen contacto con la realidad sin mediaciones y que se conmuevan ante ella”.

En la primera parte de cada año, los docentes trabajan en la sensibilización de los estudiantes, les aportan materiales para conocer sobre la problemática a abordar y el territorio en el que intervendrán. “En esta etapa también tomamos los aportes de los chicos: todos somos portadores de prejuicios. También discutimos el rol performativo o estigmatizante del lenguaje o de las publicidades. Aparecen preguntas del tipo: ‘¿Cómo tienen celular si son pobres?’ Y eso habilita a discutir el lugar del consu-

mo como construcción de identidad y factor de integración social, el rol de las publicidades”, señala el director.

Después de esta etapa, comienza el trabajo en el campo en conjunto con la institución que recibirá el servicio. Puede ser desde la organización de campañas para reciclar medicamentos hasta la instalación de una huerta en instituciones de personas con capacidades diferentes. “Este proyecto lo trabajamos en conjunto con el área de Biología. La idea es terminar vendiendo plantas aromáticas en el Día de la Primavera”. Un proyecto similar realizaron algunos estudiantes en una escuela de educación especial, que en uno de sus talleres de oficios elabora alimentos. La producción final se terminó vendiendo en los recreos escolares del Pellegrini, con tanto éxito que ahora los brindis de cada fin de año utilizan el catering provisto por esta institución. “Tuvimos que vencer resistencias internas y externas. Había profesores que se negaban a probar esos alimentos por sus propios prejuicios. Otros nos tildaban de hippies o de que hacíamos excursiones a la pobreza. Y algunos padres todavía dicen que sus hijos no están preparados para trabajar con ancianos o enfermos”, señala Zurutuza. Y define: “Lo que hacemos se llama aprendizaje en servicio, está basado en la experiencia, es un enfoque educativo que tiene una filosofía detrás y un sustento pedagógico con una metodología propia basada en el vínculo escuela-comunidad”.

Zurutuza y Genovese admiten que no se puede saber exactamente qué aprende cada adolescente con los métodos tradicionales de evaluación. Sin embargo, aseguran que hay otros indicadores: no son pocos los estudiantes que encontraron su vocación en estas prácticas y que, superados los dos primeros años de cursada obligatoria, varios chicos continúan de manera voluntaria colaborando con los proyectos solidarios. Este año, además, se terminó de realizar un seguimiento a los estudiantes que atravesaron por estas experiencias y el trabajo concluyó que el 70% tiene –aún cinco años después de egresados del secundario– una representación más sensible de las personas en situación de discapacidad.

“Nuestra materia –asegura Zurutuza– forma parte de la educación ciudadana porque lo que se analiza es que tanto nosotros como el otro somos sujetos de derecho. Tenemos la obligación ética, filosófica, pedagógica de acceder a la vida de nuestra comunidad y de participar en la vida de nuestro barrio. Esto integra la formación integral de un adolescente. En nuestro proyecto no se trata de hacer caridad, que parte de la noción de ayuda, de cierto cargo de conciencia, de dar lo que sobra. Acá la idea es pensar un servicio de calidad, de visibilizar una situación oculta y, en la medida de lo posible, aportar para transformar la realidad”. ■

D.R.

Centros de estudiantes

“La escuela fomenta la construcción de la ciudadanía a través de la formación de centros de estudiantes o de la resolución de conflictos en los Consejos de Aula. El año pasado surgió de los propios alumnos la necesidad de formar un Centro de Estudiantes para reclamar por un nuevo edificio. Se eligieron delegados por curso y un profesor que es abogado los está ayudando. Además, en los Consejos de Aula pudieron resolver ellos mismos algunos problemas de convivencia. Muchas veces son más duros con sus compañeros que los adultos.” (María de los Ángeles Manfredi, vicedirectora de la E.E.M. N° 4 Norma Colombatto, de Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires)

*Periodista, editor de la revista Tema (uno) de la UNICEP, docente de la Universidad de Buenos Aires.

ENZO DELGADO Y LUCAS RODA, ESTUDIANTES

“Ayuda a formar tu identidad”

por Diego Herrera*

Enzo Delgado y Lucas Roda forman parte de la primera generación de jóvenes que podrá votar a los 16 años en octubre de este año. Aquí hablan sobre la materia Construcción de Ciudadanía que cursan en el cuarto año de la Escuela de Enseñanza Media N° 7 “Comandante Luis Miguel Piedrabuena” del partido de Tigre.

¿Para qué sirve la materia Construcción de Ciudadanía?

ED: Más que nada para ver cómo es la vida en la realidad. Plantea cómo tenés que formar tu propia vida después de terminar la escuela y ayuda a formar tu identidad. Al principio, en general la tomábamos como una materia que no debería estar. Pero ahora después pensamos mejor y nos dimos cuenta que sí era importante...
LR: Enseña cómo es la sociedad y cómo manejarse en ella.

¿Qué cosas aprendieron?

LR: Hablábamos sobre temas de convivencia y temas que tenían que ver con la educación vial. De lo que más se habló fue de violencia de género.
ED: Sobre violencia de género tratábamos cosas de actualidad. Salía algo en las noticias y nosotros traíamos la noticia de casa y debatíamos sobre lo que había pasado. También tratamos algunas cosas sobre educación sexual.

¿La consideran una materia importante?

ED: Explica un montón de cosas que otras materias no pueden explicar. Pero a la edad en que nos dan esa materia uno siente que no sirve para nada.

¿Hablaron sobre la ley que les permite votar a partir de los 16 años?

ED: Sí. Por un lado, no nos gustaba votar tan temprano porque hay chicos que no saben mucho de política y van a votar a cualquiera. Por otro lado, los menores también tenemos derecho a votar. Por eso decíamos que no tenía que ser obligatorio para que los que no saben no tengan que ir a votar.

LR: Claro. Algunos chicos no están lo suficientemente capacitados para votar, por eso no tienen que votar sí o sí.

¿Saben si este año van a votar?

ED: Sí, voy a ir a votar.

LR: Yo también.

¿Se están informando de alguna manera?

ED: Sí. Antes me dejaba llevar por los medios pero ahora ya no porque a muchos medios los maneja *Clarín*. Ahora hablamos con los padres más que nada.
LR: Ahora que estoy por cumplir 16 lo vengo hablando con mi papá, porque por ahí él sabe más, la tiene más clara.

¿Hablaron sobre este tema entre compañeros?

LR: Hay pocos a los que les gusta hablar de política.

ED: Hablamos de lo que se hace acá en Tigre. Decimos “hicieron esto, hicieron aquello, el intendente hizo tal cosa”.

¿Tienen centro de estudiantes en la escuela?

LR: No. No sé qué es eso.

ED: No, no tenemos todavía. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y docente; colabora con el equipo editorial de UNIPE.

ADRIÁN FUERTES, DOCENTE

Más currícula que práctica

Adrián Fuertes trabaja como profesor de Física en seis escuelas del conurbano bonaerense, pero desde hace seis años, además, es docente de Construcción de Ciudadanía en la ESB N° 2 de Tres de Febrero. “La materia tenía una propuesta original. No tenía currícula fija y cualquier docente anotado en el listado oficial podía dar clase, ya que todos somos ciudadanos” explica. Además, Fuertes pudo juntar dos cursos a contra-turno y formar pareja pedagógica con otra docente: “Eso parecía desarmar un poco la rigidez de la estructura curricular de la escuela, convirtiéndola así en una propuesta muy atractiva y bastante progresista. Aunque nos dimos cuenta rápidamente de que los docentes no estábamos tan preparados para que nos dejaran librados a nuestra suerte y hubo una especie de normalización en la cursada”. De esta manera, la currícula pasó a estar más definida y esta materia también comenzó a ser evaluada con nota numérica.

No obstante, Fuertes busca mantener los aspectos que considera más positivos de la propuesta original. “Con mi compañera discutimos las notas con los estudiantes y desaprobamos sólo al que no asiste a las clases. En el aula utilizamos la modalidad de taller. La propuesta de trabajo en este espacio es muy abierta. Nosotros proponemos varias líneas de trabajo y los estudiantes toman una o algunas, las reformulan, y de ahí sale el plan definitivo de la materia”.

Una de las propuestas más importantes para este año consiste en avanzar en un registro audiovisual de la actualidad y del pasado del barrio donde se sitúa la escuela, a partir de las herramientas que ofrecen las netbooks del Programa “Conectar Igualdad”.

El docente está convencido de que la currícula de Construcción de Ciudadanía está más avanzada que la práctica escolar. “Lo que a mí más me choca es cuando en una profesora aparecen cosas como ‘Así no se comporta una señorita’. Me pregunto, también, por qué si la docencia está casi totalmente ejercida por mujeres, son varones casi todos nuestros dirigentes sindicales. Eso es un problema”.

Fuertes considera que la ciudadanía no puede decretarse. Por el contrario, es una construcción permanente y dinámica: “Tiene que ver con habitar la ciudad. Es una práctica, una forma de vida que está muy ligada a las condiciones de vida reales de los chicos. El decretar ciudadanía borra, naturaliza, cristaliza y tiende a ocultar algunas diferencias que hacen imposible el ejercicio de una ciudadanía plena”.

Si bien reconoce una mejora material en las condiciones de vida de sus estudiantes, subraya que “aún no se ha logrado romper los patrones culturales de subsistencia en la marginalidad” y que se adeuda “un cambio en los patrones culturales de vida y de reproducción cultural”. La ciudadanía, argumenta, no puede simplemente enseñarse si se pierden de vista las condiciones de desigualdad desde donde parten los estudiantes.

“Creo que el problema que tenemos en las escuelas –analiza el docente– es que partimos de sociedades muy deshechas. Hay escuelas en las que se convive con calles de barro, sin cloacas. Mis alumnos de catorce años que faltan a la escuela, muy probablemente estén haciendo changas. El 2001 en eso sigue presente. Hubo un quiebre en la sociedad y no nos hemos levantado totalmente de ahí”. Fuertes hace hincapié en los problemas materiales de las instituciones del conurbano: “Tenemos escuelas hechas pelota”, sintetiza. ■

D.H.



www.unipe.edu.ar

SEDE CENTRAL
Camino Centenario 2565 - Gonnet - Prov. de Buenos Aires
contacto@unipe.edu.ar

SEDE ALMIRANTE BROWN
Esteban Adrogué 1224 - Adrogué - Prov. de Buenos Aires
unipe.adrogué@unipe.edu.ar

SEDE PILAR
Sara Maqueda 6760 - Del Viso - Prov. de Buenos Aires
unipe.delviso@unipe.edu.ar

uni
pe:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria

Directora editorial
Flavia Costa
Editor de Cuadernos de Discusión
Diego Rosemberg
Redactor
Diego Herrera