

## APRENDIZAJE DE CIUDADANÍA, DESAFÍO PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Mgtr. María Cecilia Tosoni  
Fac. Educación Elemental y Especial  
UNCuyo  
[ceciliatosoni@yahoo.com.ar](mailto:ceciliatosoni@yahoo.com.ar)

Desde comienzos del siglo pasado, la escuela asumió la tarea de educar al ciudadano. Históricamente, la extensión de la educación en nuestro país tuvo lugar junto con la consolidación del Estado nacional. Durante las primeras décadas del siglo XX, la escuela operaba como un verdadero transformador de ciudadanía (Dussel 1996:3). Centro de las atenciones estatales, la escuela como espacio público albergaba hijos de inmigrantes, de nativos e incluso de indígenas a lo largo de la geografía argentina. La escuela fue un *operador de ciudadanía*, (Sarlo 1998:61) en el que se fijaban pautas de comportamiento disciplinarias y se validaba un discurso sobre la argentinidad mediante prácticas rituales. La comprensión de los sujetos en tanto argentinos que operaba la escuela pasaba por una serie de prácticas disciplinarias cuyo objeto era el cuerpo, y por un discurso basado en la exaltación de héroes, y la producción de una historia nacional que se fijaba en los límites del territorio argentino, defendido por las FF AA baluartes del patriotismo. La escuela y el servicio militar obligatorio fueron los escenarios de construcción de una ciudadanía arraigada en sentimientos patrióticos y ejercitada en la obediencia.

La escuela argentina con su incorporación masiva de niños fue paralela a implantación de un modelo de país agroexportador que requeriría de individuos ejercitados en el disciplinamiento corporal y con una alfabetización que posibilitase su incorporación desigual al mercado laboral que constituía la base de la inclusión social (Siede 2004). El individuo se reconocía como ferroviario, como metalúrgico, como obrero, como docente etc. (Sarlo 1998:61). El egresado de la escuela primaria tenía más posibilidades de trabajo y el del secundario, si no lograba los estudios superiores al menos podía escapar del trabajo manual.

La escuela se convirtió en *operador de ciudadanía o máquina cultural de la argentinidad* en la medida en que generó un discurso sobre el nosotros que legitimaba la actuación de las clases dominantes filoeuropeas que despreciaban lo propio como barbarie, y en tanto, sus prácticas disciplinarias aseguraron y legitimaron la incorporación desigual al mercado de trabajo. El discurso escolar sobre el ser argentino, los conocimientos que hacían falta en tanto ciudadano, las prácticas disciplinarias fueron cíclicamente restauradas por los distintos gobiernos de facto. Sin embargo, en el transcurso del siglo XX la promesa de ascenso social a partir de la escuela perdió efectividad. La pertenencia a la Argentina europeísta, incentivada a partir del patriotismo, mostró sus debilidades al justificar el atropello a los derechos individuales y la aprobación exitista del desembarco en Malvinas. Festejo que dio paso a la decepción, pero también a la necesidad de reconocimiento del valor de la defensa de las instituciones democráticas y de los derechos individuales.

Con el advenimiento de la democracia nuevos términos se incorporaron al ámbito académico: ciudadanía, sociedad civil, consensos, participación, y buscaron su lugar en la vida cotidiana para dar cuenta de la necesidad de reorganizar un modo de vida que había sido funcional a los gobiernos de facto. A partir de los años 80 el término *ciudadanía* adquirió una relevancia discursiva (Cheresky 1999) en torno al protagonismo político que relegó a la historia del pensamiento político, por ejemplo, el setentista concepto de *pueblo*. Sin embargo, el significado de la *ciudadanía* adherido indiscutiblemente a la democracia liberal se fue modulando en la vida cotidiana según las distintas etapas de nuestra vida democrática durante los últimos 20 años. Por otra parte, ante la necesidad de rediseñar los contenidos de la Educación Básica, se puso sobre el tapete la vieja concepción de educación del ciudadano criticando su carácter sentimental, ritual y poco reflexivo instaurado desde principios de siglo (Dussel 1996). Pero las propuestas diseñadas en los curriculum oficiales, no siempre implementadas, fueron insuficientes frente a una globalización económica avasallante que redujo la democracia a la formalidad de elecciones periódicas, fragmentando la experiencia ciudadana de los argentinos, que no se sustenta ya en la filiación laboral de los individuos sino que fluctúa entre la representación de ciudadano propietario consumidor y ciudadano objeto de política focalizadas (Svampa 2005).

El siglo XXI nos presenta el desafío de repensar y dinamizar un nuevo aprendizaje de ciudadanía atento a la necesidad de reforzar el modo de vida democrático frente a las consecuencias del proceso de globalización. De ahí, que la escuela debe replantearse el modo en que los alumnos aprenden a ser ciudadanos.

Durante los últimos 8 años desde la Cátedra de Formación Ética y Ciudadana de la Fac. de Educ. Elem. Y Especial no propusimos indagar sobre las nuevas formas comprender el concepto de ciudadanía anclado en la tradición liberal y promocionado por agencias internacionales y organismos gubernamentales a través de sus políticas sociales.

En este punto nos pareció clave abordarla en primer lugar teóricamente para desentrañar un significado que pretendía ser crítico pero se diluía en pretensiones no siempre claras.

### **Revisión de los alcances del término**

En primer lugar, cabe aclarar que tomamos como línea de trabajo el carácter normativo del concepto de *ciudadanía* (Cullen 1996: 38). La *ciudadanía* cabe entenderla en dos sentidos el primero como condición legal, como conjunto de derechos y obligaciones, el segundo como miembro de una comunidad política. Básicamente, la *ciudadanía* implica un carácter crítico respecto a la convivencia social. Explicar la *ciudadanía* sólo desde una descripción de los derechos y los deberes que la organización democrática implica significa atraparla en un formalismo que convalida las democracias electorales o formales, negando el carácter histórico político del derecho. Por otro lado, reducirla a un sentimiento patriótico significa vaciar de reflexión

ética la historia de las formas de organización política, es decir, criticarlas desde el concepto de justicia.

Así, comprender el concepto de *ciudadanía* implica reconocer su relevancia como instancia crítica de los modos de socialización existentes. En este sentido cabe aclarar que se hace necesario repensar el concepto de ciudadanía y su enseñanza desde la necesidad de contar con saberes que *permitan contar con principios racionales y fundados, para la construcción de una participación democrática en el orden social y para la crítica racional de los modos históricos sociales que obstaculizan o impiden concretamente esa participación* (Cullen 1996: 39).

En esta línea asumimos la necesidad de construir una nueva conceptualización de la ciudadanía que fiel a su carácter crítico generase un aprendizaje que no se redujese al mero conocimiento de derechos o a un empalagado patriotismo. Nos pareció fundamental revisar el concepto de pertenencia a una comunidad política que rompiese con el viejo patriotismo.

En el artículo *Ciudadanía: la búsqueda de nuevos paradigmas* (Albarracín y otros 2004) abordamos concretamente la necesidad de revisar el concepto de *ciudadanía* tomando como hilo conductor la crítica al concepto liberal, para completar su comprensión en tanto concepto normativo.

Desde la tradición liberal se entendió la *ciudadanía* desde el modelo social hobbesiano. Los hombres por naturaleza compiten entre sí por la autoconservación, la lucha de todos contra todos reclama un orden impuesto por una entidad superior. Los vínculos intersubjetivos se estabilizan gracias a la intervención de un poder superior que obliga a respetar un acuerdo mínimo. El contrato social implica un Estado que garantice el orden. Como consecuencia la *ciudadanía* se comprende como el establecimiento de un sentimiento de obediencia para con el Estado que garantiza los derechos individuales. Frente a este modelo que atiende a pertenencia a un todo homogéneo como garantía del orden sin reconocimiento del conflicto, buscamos una alternativa. Para ello fue necesario repensar las relaciones intersubjetivas desde una dinámica que no sea meramente la competencia individual.

Axel Honneth (1997) formula una crítica a este modelo de comprensión social y propone la dinámica hegeliana de lucha por el reconocimiento como alternativa. Este permitiría identificar patrones de relaciones intersubjetivas cuya fuerza moral estriba en que no necesitarían de una autoridad para imponerlos sino que su valor estaría dado por el potencial de autonomía e individuación que generan en los sujetos. Por otra parte, entiende el conflicto como momento inherente a la dinámica de dichas relaciones, dando lugar a su reformulación constante.

Los vínculos intersubjetivos se establecen de manera recíproca en la medida en que se resuelven los conflictos al interior de los grupos, y no por la imposición de una autoridad. El vínculo intersubjetivo se consolidaría en la medida en que la resolución del conflicto genera autonomía e individuación. Básicamente, las relaciones se consolidan en tres órdenes, en la dimensión afectiva o del cuidado (autoconfianza), en la dimensión del respeto centrado en las

reglas que definen roles (respeto) y en la valoración social (autoestima). Por otra parte, presenta tres modos de 'no reconocimiento' o de menosprecio que constituirían los disparadores de luchas concretas por el reconocimiento intersubjetivo dentro de estos vínculos (agravio corporal, humillación, desvalorización).

En este sentido nos pareció preciso profundizar en distintos tipos de experiencias escolares que reconozcan los conflictos al interior de las relaciones para dar cabida a una enseñanza de la ciudadanía que busque una resolución racional de los mismos y no que los ignore buscando la adhesión irracional a un sentimiento patriótico. La reflexión y la experiencia de situaciones en las que sea posible el establecimiento de vínculos intersubjetivos abren paso a una convivencia justa en el ámbito escolar y permite su proyección a la sociedad en general.

De aquí se desprenden dos corolarios uno que entiende que la ciudadanía no se enseña como una receta, sino que es un aprendizaje. El otro, que la ciudadanía no es un fin sino un medio. Es decir, que no se aprenden saberes para ser ciudadano en un futuro, sino que a ser ciudadano (en tanto miembro de una comunidad política) se aprende en experiencias concretas en las que se establecen vínculos intersubjetivos resolviendo conflictos. Y este aprendizaje tiene o necesita de un espacio reflexivo.

En esta línea nos propusimos analizar situaciones de aprendizaje de ciudadanía en la escuela como espacio público, que posibilitase la formación ciudadana de la mano del ejercicio de valores dentro la institución escolar. El proyecto de investigación puso el acento en dos tipos de experiencias aquellas que implicaban una replanificación de los contenidos de ética y ciudadanía en lo curricular y en otras que implicasen un proyecto extracurricular en el que mediante la identificación de conflictos y su forma de resolución contribuyesen al aprendizaje ciudadano atendiendo a estos tres tipos de vínculos (cuidado, respeto y valoración social).

Durante la observación de cómo los docentes comprenden la educación en valores y puesta en práctica de proyectos transversales se pudo observar.