

Propuestas idiosincráticas para la enseñanza de la ciudadanía¹

Idiosyncratic proposals for citizenship's
teaching

Silvia Coicaud

scoicaud@unpata.edu.ar

FHyCS-UNPSJB

Lucrecia Falón

lucreciafalon@gmail.com

FHyCS- NPSJB

Josefa Belcastro

bjosefaantonia@gmail.com

FHyCS-UNPSJB

Resumen

En el siglo XXI, los discursos y las políticas educativas comúnmente refieren a cambios y reformas educativas en el marco de proyectos político-sociales más amplios. A partir de un trabajo de investigación realizado en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en el presente trabajo es de interés analizar dispositivos pedagógicos de proyectos innovadores de enseñanza de la ciudadanía en la educación secundaria de Comodoro Rivadavia. Los proyectos elegidos se vinculan a lineamientos de tres programas nacionales y asumen configuraciones particulares en instituciones educativas



de la ciudad de Comodoro Rivadavia (provincia de Chubut, Patagonia Argentina). Ellos son: “Proyecto de pasantías en el marco de la Educación solidaria y el aprendizaje servicio”, “Proyecto de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)” y “Proyecto Concejales por un día” del Concejo Deliberante de Comodoro Rivadavia. Las propuestas interpelan a los jóvenes con modelos de identificación y de significados, estructurando posibles campos de acción y de conducta y favoreciendo la constitución de nuevas subjetividades políticas ¿Qué tipo de sujetos políticos, de ciudadanos pretenden formar? ¿Desde qué concepción de ciudadanía? ¿Desde qué perspectiva pedagógica y didáctica se realiza? ¿Qué posicionamientos y prácticas asumen los docentes que afrontan estas innovaciones? ¿Qué tipo de relaciones establecen con los jóvenes y con el conocimiento? ¿Cómo vivencian los jóvenes estas experiencias en su formación? ¿Qué valoración otorgan las instituciones educativas a los proyectos? ¿Qué lugar y qué relaciones tienen las experiencias innovadoras en el currículum? Se pretende con este trabajo abrir instancias de reflexión, a los efectos de brindar un aporte crítico y propositivo respecto a configuraciones innovadoras para la educación en ciudadanía.

Abstract

In XXI century, speeches and educational policies commonly refer to changes and reforms in the context of broader political and social projects. From a research conducted at the National University of Patagonia San Juan Bosco, in the present article is of interest to analyze pedagogical devices on innovative teaching projects of citizenship, in secondary education of Comodoro Rivadavia city (Chubut, Patagonia Argentina). These projects refer to guidelines of national programs, to educational institutions. They are: “Project of Internship in the framework of solidary education and learning service”, “Project of Youth Activity Centers (CAJ)” and “Councillors Project for a day” of the City Council of Comodoro Rivadavia. Proposals interpellate youth with role models and meanings, structuring possible fields of action and behavior, and encouraging the establishment of new political subjectivities. What kind of political citizens they intend to form? What conception of citizenship from? From what pedagogical and didactic perspective is done? What positions and practices assume teachers facing these innovations? What kind of relationships they establish with young people and knowledge? How do young people feel about these experiences in their training? What appraisal educational institutions grant to this kind of project? What place and what relationships have innovative experiences in the curriculum? This article aims to open opportunities for reflection, in order to provide a critical and proactive regarding about innovative configurations to citizenship education.

Palabras clave

Educación, ciudadanía, innovación, proyectos, jóvenes

Key Words

Education, citizenship, innovation, project, young people

Introducción

La investigación: “Proyectos innovadores para la enseñanza de la ciudadanía democrática en escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia” se abordó desde una metodología de tipo cualitativo. Desde este enfoque, los hechos analizados se han considerado dentro de su contexto social, pues se entiende que sólo desde allí pueden ser interpretados. Mediante un proceso interactivo, en esta investigación se ha intentado recuperar la “voz” de sujetos implicados en procesos innovadores de enseñanza de ciudadanía, pues son ellos los que pueden expresar sus propios puntos de vista acerca de las problemáticas, como así también los significados de sus comportamientos. El diseño de la investigación ha tenido un carácter flexible, interactivo y recursivo (Maxwell, 1996) pues cada uno de los componentes ha tenido implicaciones en los demás. Se ha acudido en este trabajo a un “muestreo intencional”, evaluándose en cada caso elementos de la población que se consideraron significativos en relación a criterios establecidos. Se han construido categorías relevantes para analizar la información empírica, la cual se ha vinculado en forma permanente con concepciones teóricas sobre las que se ha reflexionado. El diseño de la investigación se ha basado en el método de estudio de casos. Se han considerado a los actores y sus problemáticas, dando cuenta de los procesos implicados en los contextos particulares en los cuales éstos se desarrollan. Respecto a las estrategias metodológicas elegidas, las mismas han sido: encuentros con docentes y directivos para el “mapeo” del campo, la presentación del proyecto de investigación y el ofrecimiento de participación en el mismo; entrevistas abiertas con informantes claves (supervisores, directivos y coordinadores de proyectos) para obtener información y solicitar el acceso a los proyectos

innovadores vinculados con la formación en ciudadanía; entrevistas en profundidad a docentes, directivos, talleristas, coordinadores de proyectos innovadores, estudiantes del Colegio Universitario Patagónico y jóvenes participantes de los Centros de Actividades Juveniles; observación de una sesión del Consejo Deliberante de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia, en el marco del Programa de Extensión Legislativa “Concejales por un día”; y análisis de documentos (proyectos especiales, programas, diseños curriculares).

Los proyectos convocantes

Muchos jóvenes en la actualidad se comprometen y actúan en diversas causas políticas, aun cuando algunos de ellos sienten desconfianza por la política canónica de los adultos. Desde distintas gramáticas y formas diversas de realización que apelan a lo lúdico, a lo solidario, a la crítica de fenómenos vigentes y a las manifestaciones culturales, los jóvenes participan activamente de los escenarios políticos en los que están inmersos, ya sea en contextos locales o globales. Como lo plantea R. Reguillo Cruz, “existe una reconfiguración profunda de la subjetividad política de los jóvenes, que constituyen una especie de «nuevos bárbaros»... que se van apropiando en voz baja de territorios políticos que resultarán claves para redefinir el futuro” (Reguillo Cruz, 2005, p. 158).

En el proyecto de investigación “Proyectos innovadores para la enseñanza de la ciudadanía democrática en escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia” se analizaron propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía en distintos proyectos. Dos de ellos se desarrollan en el ámbito no formal: los “Centros de Actividades Juveniles” (CAJ) radicados en



distintas escuelas secundarias de la ciudad, en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” –PROMEDU II– de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación; y el “Programa Concejales por un día”, del Programa de Extensión Legislativa del Concejo Deliberante de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia. El proyecto restante pertenece al ámbito formal y se radicó en el “Colegio Universitario Patagónico” (CUP) –colegio pre-universitario de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco–, a través de su “Proyecto de Pasantías de aprendizaje-servicio” para la intervención comunitaria. Todos y cada uno de estos proyectos de formación de los jóvenes abordan a lo político como un campo de construcción de la vida en común, a partir de una concepción de ciudadanía sustancial que reconoce derechos y resignifica la capacidad efectiva de ejercerlos desde la participación en distintas esferas. Pero esto sólo resulta posible si la escuela se transforma en una institución abierta, receptora y propiciadora de manifestaciones diversas por parte de los jóvenes, poniendo en valor los significados que los mismos atribuyen a lo político, lo social y lo cultural, por un lado, y ofreciendo nuevas categorías de conocimiento para poder analizarlos desde sus múltiples dimensiones, por otro lado.

En este caso del CUP; los estudiantes comentaron que valoraban en gran medida la formación recibida desde los proyectos de intervención comunitaria que integraban el diseño curricular del espacio: “Taller orientado”, de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales. Estas experiencias les permitieron pensar de otro modo, descubrir realidades de personas y espacios que les resultaban ajenos y desconocidos, asumiendo una

actitud diferente con respecto a la importancia de hacer algo para mejorar la vida de otros. Los jóvenes decían que no sólo podían “ver” lo que estaban aprendiendo, sino que también tomaban conciencia acerca de cómo podían ayudar, y qué era lo que tenían que hacer para ayudar a otros. Los trabajos elegidos y realizados por los estudiantes abarcaban muchas temáticas vinculadas con necesidades del contexto: propuestas basadas en la enseñanza y el aprendizaje del arte –instrumentos musicales diversos, graffitis, máscaras, títeres, dibujo, origami, teatro, teatro de sombras, danza hip hop–; trabajo con niños pequeños y con niños y jóvenes con capacidades diferentes –hipoacúsicos, disminuidos visuales, discapacitados motores, autistas–, digitalización y traducción al Braille de materiales para ciegos, concientización acerca del cuidado del medio ambiente y adquisición de habilidades para el cuidado del agua y la tierra, campañas para el reciclado de basura, colaboración con tareas fisio-terapéuticas para grupos de la tercera edad, organización de talleres para padres, recuperación y ayuda para la re-institucionalización o re-acondicionamiento de espacios sociales y culturales del barrio –bibliotecas, escuelas, uniones vecinales, garitas de colectivos–, campañas solidarias sostenidas en el tiempo, organización de actividades deportivas, participación en sesiones legislativas del Concejo Deliberante de la ciudad con proyectos, etc. En el caso de las instituciones en donde no se les facilitaba el acceso, los jóvenes recurrían a distintas estrategias y artilugios con el fin de poder desarrollar sus proyectos. Ante estas situaciones el colegio generaba vías alternativas, y abordaba estas problemáticas enseñándoles a los alumnos contenidos acerca de las instituciones sociales.

Resulta claro que cuando se pretende educar en ciudadanía sólo desde la

teoría –dejando de lado la opinión de los jóvenes y optando además por una instrucción libresca cercenada sólo a las paredes del aula– la propuesta difícilmente sea formativa. Al respecto, el director del CUP explicaba:

“Esto es más que una lección de ciudadanía para los chicos. Es todo un ejercicio de compromiso por parte de ellos, por la cuestión social”.

Lejos de imponerles temas y contenidos, eran los propios estudiantes los que elegían las temáticas de los proyectos que querían abordar, con una sostenida orientación por parte de los docentes en cuanto a posibilidades, pertinencia y estrategias. El equipo de gestión del colegio era el encargado de efectuar y formalizar las vinculaciones interinstitucionales, y de realizar todas las tareas administrativas necesarias para apoyar el trabajo de los estudiantes.

En caso de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), se partía de los intereses de los jóvenes, pero se establecía un proceso de negociación constante para mantener a los grupos en estos Centros, buscando temáticas y actividades que los convoquen una vez que las mismas son conocidas por los jóvenes, tal como lo explica uno de los coordinadores:

“...el mío [CAJ] está en función de lo artístico, y puede ser también deportivo, puede ser... no sé, trabajar temáticas de juventud, de derechos, de salud. Lo mío se va constituyendo así porque es lo que salió de los grupos. Por ahí el hecho de juntarse alrededor de lo artístico, es para ir constituyendo cuestiones grupales”.

Un fenómeno interesante es el papel que le cabe a la música en nuestras sociedades. En la actualidad, la música

ocupa un lugar importante en la construcción del universo simbólico de los jóvenes, lo cual se evidencia en el hecho de que se han creado potentes nichos del mercado destinados a canalizar sus crecientes demandas. Las preferencias musicales no son libres, pues están condicionadas por el contexto socio-cultural en el cual se desarrollan, desde los diferentes procesos de interacción que se generan y según las posibilidades que tengan los jóvenes para poder participar plenamente de los mismos.

Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en épocas pasadas, la música de la postmodernidad no se adscribe taxativamente a una determinada clase social, pues desde la irrupción masiva de las tecnologías se puede acceder a música diversa en cualquier lugar. Pero también es cierto que distintos géneros musicales tienen públicos y lugares particulares (Hormigos y Cabello, 2004).

En uno de los CAJ un joven explicaba que a través de las actividades realizadas en estos Centros pudo definir su vocación por la música, lo cual lo está llevando a replantear sus elecciones de estudio en un futuro próximo:

“...me puse a analizar, y como que en realidad el CAJ cambió mi vida, porque a mí el profesor I. –lo tengo que nombrar [...] Nunca por la cabeza se me pasó, pero nunca así, la idea de que se podía llegar a estudiar música. Después de la muestra del CAJ, había tocado re-bien para él. No sé qué pasó, me transformé... Me dijo (el profesor del taller) «¿Te gustaría estudiar música?» Y yo: «¿Qué!!?»... Re-impactado. Así fuimos charlando. Averigüé un montón. Y decidí que quiero ser músico, y estudiar música”.



El fuerte vínculo establecido con el profesor que le enseñaba guitarra generó cambios profundos en este adolescente. No sólo en relación a las decisiones que estaba tomando respecto al área de estudio que piensa abordar, sino también en lo que respecta a su propia personalidad:

“Pero no sé, es como que comprendés más al mundo, y sos más paciente, y tenés otros valores y virtudes...”

Este joven manifestó con gestos alusivos el entusiasmo y placer con el que tocó la guitarra en las últimas muestras, explicando que sentía que se había “transformado”: de ser un chico tímido que no quería exponerse, a poder expresarse libremente a través de la música, deseando seguir estudiando con profundidad este arte.

Arriesgarse a innovar

Sandra Nicastro explica que revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, tendría que ver con encontrar intersticios. Así, en los caminos ya conocidos, de pronto puede aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión y, a pesar de todo, invita a ser recorrido para renovar la mirada, el “cómo”, el “qué”, el “desde dónde”, el “para qué” (Nicastro, 2006).

Arriesgarse, animarse, ser audaz y apostar por las propuestas innovadoras en las instituciones educativas, sin que éstas sean meros arreglos cosméticos sino cambios con sentido y significación, es el compromiso que han asumido los actores de los proyectos que hemos analizado.

Paulo Freire sostiene que la tarea de enseñar no debe quedar reducida a la mera transmisión de contenidos o destrezas,

sino que debe avanzar un paso más para comprometer a los docentes y alumnos con su entorno social y cultural. Ello implica ser audaz. Afirma que

enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez, que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo, continúa siendo nuevo. No hay que dudar que la práctica educativa, como experiencia humana, es una forma de intervención en el mundo que requiere una toma de posición contra la desigualdad social y económica (Freire, 2008, p. 17).

La coordinadora de los Centros de Actividades Juveniles manifestaba al respecto:

“Me parece que para trabajar con propuestas de este sentido no se puede ser esquemático, cerrado, institucional, no te sirve absolutamente de nada, por lo tanto tenés que ser audaz y animarte... las primeras veces hicimos cosas que las ves en el tiempo y decís: había que ser audaz porque si no, no las hacés. ... si no te querés arriesgar entonces no te metas porque no sirve, lo volvé institucional, que es lo que no querés”.

“Volverlo institucional” significaba –en el caso de los CAJ– transformarlos en una propuesta de currículum formal. Los aprendizajes construidos en estos centros conformaban un valiosísimo proyecto de educación no formal. Los jóvenes no tenían que estudiar las disciplinas, ni eran evaluados con las normas y criterios

que establecen las instituciones escolares, sino que su formación se desarrollaba a través de diferentes talleres, organizados a partir de sus intereses y con diversas actividades vinculadas al arte, la expresión, el deporte, la salud, la alimentación y el trabajo comunitario, entre otras. La escolarización formal de los CAJ implica el aborto de las intencionalidades iniciales de este proyecto educativo.

En el caso del Colegio Universitario Patagónico, es una institución en movimiento constante. El trabajo en equipos conformados por docentes, directivos y otros profesionales constituye la base de la cultura institucional. El director se refería a otras etapas de la institución, y explicaba que se han revisado críticamente las experiencias de pasantías dominantes que venían realizando los estudiantes –vinculadas a poner la educación al servicio del mercado– encontrándose con la necesidad de tener que interrumpirlas y replantearlas, dado que las mismas no mantenían niveles de coherencia con el marco teórico-ideológico crítico de la propuesta de enseñanza del colegio.

Se promovieron entonces proyectos emergentes inscriptos en distintas instituciones, cuyas intencionalidades reflejaban fuertes niveles de compromiso por parte de los estudiantes por conocer aspectos diversos de la realidad propia de su contexto, planificando acciones relevantes a partir de las problemáticas detectadas.

El posicionamiento del equipo de docentes del colegio resulta comprensible desde el reconocimiento de la dimensión política de la educación. Al respecto, G. Frigerio sostiene que educar es un acto político, en el que es imposible cualquier neutralidad. Al referirse al concepto de gestión expresa: “No coincidimos ni coincidiremos con aquellos que han aprovechado

el concepto para olvidar la especificidad de lo educativo, para mercantilizar las organizaciones y el conocimiento” (Frigerio, 2004, p. 6). Este tipo de discursos que impregnó al sistema educativo en el marco de políticas educativas neoliberales y de reformas educativas en la década del noventa, no sólo influyó en la gestión institucional –concibiéndola sólo como gerenciamiento– sino que también impactó en el currículum y en la enseñanza. La modalidad de las pasantías laborales implementadas en ese entonces en el Colegio Universitarios Patagónico, respondía a la misma lógica.

Frigerio dice:

La escuela es un lugar de resistencia. Resistencia a la reproducción de lo mismo; resistencia a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino clausurando toda posibilidad al sujeto de hacer su vida. Ampliamos esta idea diciendo que escuela es interrumpir, no más de lo mismo, hay que poder interrumpir aquello que no se constituye en experiencia, aquello que es cotidianeidad pero no experiencia... y hay una política en juego en cada acto, en cada acción escolar. Intervenir, inaugurar son actos políticos a los que ningún ciudadano (y ningún maestro) debería renunciar. Responsabilidad y posibilidad para todo sujeto y, al mismo tiempo, resistir, interrumpir, e inaugurar (Frigerio, 2004, p. 8).

Una mirada del acto de educar como acto político nos permite sostener que siempre existe la posibilidad de construir un contrapoder al poder establecido. Los docentes se resistieron a reproducir el modelo oficial –más de lo mismo– a contribuir a la hegemonía de un modelo económico social injusto y desigual. Lo



interrumpieron, le pusieron límites y reorientaron su accionar. Estas decisiones se tomaron desde un compromiso ético, asumiendo que el docente tiene libertad para elegir, construir e innovar. Es la dimensión humana de la enseñanza la que compromete a los docentes con el arriesgarse a innovar y a moverse con creatividad, pensando otras alternativas respecto a las prácticas dominantes: en este caso, las pasantías convencionales. Los docentes se animaron a crear nuevas experiencias de pasantías de formación. Generaron nuevas condiciones para la enseñanza:

“Tratábamos que estas pasantías, que eran meramente de mercado laboral y empresa, se transformen en buscarle un lugar relacionado con su orientación profesional. Al que quería abogacía le buscábamos un estudio de abogacía y hacíamos previamente una entrevista con el profesional... y la pregunta de rigor era si estaba dispuesto a formar al alumno, y no tenerlo como cadete, no como cebamate [...] o que vaya al banco a hacer determinadas cuestiones [...] anticiparle en qué consiste la cuestión de la profesión [...] adelantar el tipo de oficio, el tipo de escritura, acompañar a los tribunales. Ahí le dimos el vuelco a la pasantía orientada. ¿Cuál es el plus que se le agrega a la propuesta? Ahora el alumno tiene que apropiarse del marco teórico de la educación solidaria, que supone un alumno activo, que elabora sus propios proyectos de intervención comunitaria”.

Podríamos situar la experiencia educativa de las pasantías en lo que M. Libedinsky denomina “innovaciones didácticas emergentes”, porque fue generada por los docentes en el aula, logró una ruptura con prácticas consolidadas, y se encuentra estrechamente relacionada al

contenido curricular, a la vez que atiende a los intereses de los docentes y de los estudiantes (Libedinsky, 2001).

Una pedagogía de la autonomía para Freire (2008) implica respeto por la autonomía y la dignidad del ser de cada alumno, lo cual constituye un imperativo ético y no un mero favor que nos hacemos mutuamente. Esto valida una razón muy importante: la de saber escuchar y dialogar con los estudiantes y con la propia práctica educativa de la que se forma parte, para animarse a innovar.

En el último cambio que realizó el colegio universitario, la propuesta de enseñanza se acercó más al marco teórico socio-crítico que el equipo docente intentaba sostener, el cual se encontraba en sintonía con la pedagogía freireana de la autonomía. Por consiguiente, la relación pedagógica entre docentes y alumnos se modificó sustancialmente, asumiendo los estudiantes un mayor protagonismo en la tarea. Así lo explicaba el director:

“El rol protagónico en esta pasantía la tiene el alumno. Nosotros seguimos coordinando los contactos institucionales, las tareas administrativas, seguro, horario. Pasamos a tener intervenciones en el hogar del niño, hogar de ancianos, diferentes escuelas, escuelas especiales [...] Con los institutos y con supervisión, tuvimos que hacer todo un trámite para que nos puedan aceptar, hay muchas resistencias. (El barrio de) Ciudadela no tenía ningún rescate histórico [lo] hicieron... ahora el chico sigue Historia [...] en Palazzo la biblioteca estaba, pero invisibilizada en ese contexto. Un alumno lo que hizo fue una Campaña de difusión de la existencia de la biblioteca, charlas debate, una campaña para poner el cartel, se puso el nombre: «Biblioteca Palazzo», consiguió donaciones de libros. Hizo un trabajo sumamente interesante”.

En el caso de los integrantes del CAJ, los jóvenes reconocían que tenían un papel protagónico en sus aprendizajes, aunque el profesor no tuviera mucho más para enseñar cuando ellos llegaban a un nivel avanzado. Comentaban que siempre se generaba un espacio para poder aprender con y de los otros, aportando los adultos su experiencia desde consejos y orientación.

Se observa nuevamente una pedagogía de la autonomía, en la que el educador genera las condiciones para que los jóvenes aprendan, sin considerarse los docentes talleristas los únicos transmisores del conocimiento. Se ponen de este modo en cuestión los modelos pedagógicos basados en las lógicas de la explicación y la autoridad–dominio del saber. En las propuestas de educación ciudadana, las formas que adquieren las relaciones (docente–alumno, alumnos entre sí) a veces son más importantes que los propios contenidos a enseñar. Este tipo de posicionamiento de los docentes contribuye a una subjetivación política por parte de los jóvenes, permitiéndoles que ejerciten el cuidado de sí –en un sentido foucaultiano–, a partir de los propósitos que ellos mismos se han planteado. Implica reconocer a otros sujetos desde el intercambio dialógico, pensando la realidad con la intención de transformarla, e instituyendo un modo de aprender, de cambiar, de mejorar y de sortear los obstáculos que se presentan.

Los modos en la relación pedagógica que prevalecen en la cultura escolar otorgan al docente una cuota de poder para actuar sobre los alumnos, mediante diversos mecanismos. Esto en ocasiones obstaculiza los vínculos basados en la confianza y en las posibilidades del otro. Un ejemplo de ello es el señalamiento que realizaba una joven respecto a las

diferencias que se suscitaban en la formalidad de la escuela, con respecto a los Centros de Actividades Juveniles:

“En el CAJ (los docentes) son distintos. En la escuela tienen que ser más estrictos. Es como que se te hace un poco más cómodo y más agradable trabajar con ese profesor (en los CAJ)”.

Desde la perspectiva de la educación en ciudadanía, el protagonismo de los jóvenes en la elaboración de propuestas de intervención comunitaria, la búsqueda de estrategias, la organización y ejecución de las acciones, la posibilidad de transmitir sus ideas y proyectos a los demás y conseguir de este modo la colaboración y articulación con otros actores e instituciones, constituyen los aspectos centrales de una verdadera experiencia de formación ciudadana, en el marco de proyectos innovadores de enseñanza.

La construcción de subjetividades

No es posible hacer una experiencia en lugar de otra persona, pues la misma es unipersonal. Toda experiencia es idiosincrática, y en ella hay recuerdos del pasado pero también hay futuro, pues existe la posibilidad de cambiar, de innovar, de ser otro. Las experiencias se generan en situaciones que acontecen, atraviesan y dejan huellas que transforman a los sujetos; por lo cual se relacionan inexorablemente con el aprendizaje.

Así relataba una joven del CAJ cómo vivenció su experiencia, y los aprendizajes que construyó en ella:

“Hicimos un campamento. Era reciclar la basura... teníamos la orgánica y la separábamos... después teníamos que ir afuera y hacer todo el proceso... hacer plantas y cosas así... Con los cartones,



habíamos hecho billeteras. Teníamos que ir a lavar los platos, como éramos muchos... con el agua tenías todo un sistema, teníamos varios tachitos de agua y nos íbamos turnando... no desperdiciábamos tanta agua... nos teníamos que duchar, teníamos un horario y había que hacerlo bien rápido. Hicimos varias caminatas. Vimos de dónde proviene el agua de los Alerces. Vimos muchos arroyos y nos contaron por qué hay que cuidarla, porque ese agua es de ahí, bien pura [...] nos ayuda a tomar conciencia con respecto a ver que el bosque, tan lindo, puede dejar de serlo. Agua ultra cristalina puede dejar de ser así, que ya no se pueda tomar”.

Para J. Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa”, haciendo hincapié en cada uno de esos términos. Se caracteriza por los principios de alteridad, exterioridad, alienación (relacionados al qué de la experiencia); subjetividad, reflexividad y transformación (tienen que ver con el sujeto de la experiencia); pasaje y pasión (haciendo referencia al movimiento de la experiencia). “Eso que me pasa” al que se refiere Larrosa se puede ver en el relato de la joven sobre lo que vivió en el campamento en la cordillera de la provincia. El qué de la experiencia se vincula con procesos subjetivos y de reflexividad que contribuyeron a transformar su forma de pensar y de ver la relación del hombre con la naturaleza, que se manifiesta cuando dice que la misma le hizo tomar conciencia del cuidado del medio ambiente que hay que tener, a partir de una observación directa del origen del agua que se consume, de experimentar formas de dosificarla, así como de la responsabilidad que tenemos sobre los desechos que producimos, aprendiendo estrategias concretas de reciclado.

Las situaciones vividas transformaron a los jóvenes y los ayudaron a asumir

un compromiso con el cuidado del medio ambiente, reconociendo las posibilidades de hacer que ellos tienen en ese sentido. Por consiguiente, es factible pensar que constituyeron experiencias muy innovadoras que favorecieron la subjetivación de los ciudadanos como agentes del cambio del mundo natural y social que los rodea, muchas veces modificando reglas y formas dominantes de hacer y de relacionarse. Según Ph. Meirieu (1998) los docentes deberían

movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre al mundo y se sostenga en él, se apropie de todos los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes [...] y los subvierta con respuestas propias con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo aquello que perjudique al hombre (Meirieu, 1998, p. 70).

La formación de la ciudadanía supone aprendizajes en la práctica, y requiere de propuestas de enseñanza y experiencias educativas que pongan en tensión las ideas con la realidad cotidiana, problematizándola, revisándola críticamente, alentando el compromiso y la participación en la escuela y en la comunidad de pertenencia, para cambiarla.

Otra experiencia que contribuyó a revisar y modificar estereotipos de género, es la que se presentó en el siguiente relato:

“El CAJ de cocina en el que estuve yendo... Era más que todo para enseñarle a los chicos que ya están grandes que no sabían cocinar. Iban muchos varones que no sabían cocinar, para aprender y después poder cocinarse solos. Para mí

era gracioso estar ahí. Chicos que no sabían ni batir leche, cosas así...”

La experiencia desafía la forma de entender la distribución de tareas domésticas como la de cocinar, que se consideran “propias” de la mujer en un marco de relaciones socioculturales que cotidianamente promueven la desigual división del trabajo entre varones y mujeres, orientando a los varones hacia actividades fuera del hogar, y adjudicando a la mujer el cuidado de la casa y de los hijos. Por esta razón, la joven se encontraba con compañeros varones a los que nunca se les había enseñado tareas sencillas de elaboración de comidas. La ciudadanía y los derechos de las mujeres también se vulneran en los espacios de la intimidad familiar, desde la naturalización de los roles asignados. Este tipo de propuestas en las que se vivencia que tanto varones como mujeres pueden aprender y compartir la tarea de cocinar, constituye una experiencia de subjetivación política y de formación ciudadana que ayuda a desnaturalizar los estereotipos de género, reconociendo la igualdad de derechos de varones y mujeres. Retomando a Meirieu, los contenidos que se enseñan también tienen que movilizar formas de actuar y posicionarse frente a las problemáticas sociales y a cuestiones éticas.

El acontecimiento de lo otro y exterior que tanto los CAJ como el CUP proponían a los jóvenes como posibilidades para el aprendizaje no surgía de ellos, y sin embargo los ponía en situación, una situación que los atravesaba subjetivamente a cada uno de manera singular, dejando una impronta y transformándolos. Así lo expresaban algunas jóvenes estudiantes del Colegio Universitario Patagónico:

“... te cambia la cabeza. Nosotras pensábamos que voluntariado «ni locas», pero

te das cuenta que ayudás, y esa es la satisfacción, no importa si no te pagan, si tenés que dejar de hacer otras cosas para poder hacer eso, estás ayudando, estás haciendo un bien”.

Es posible sostener que las instituciones educativas ponen en juego un discurso, un conjunto de prácticas articuladas que interpelan la identificación de los jóvenes como sujetos sociales, proponiéndoles experiencias de aprendizaje que promueven la participación y el compromiso ciudadano. Como dice R. Díaz, “la interpelación ocurre en circunstancias en que hay posibilidades para la desarticulación de una identidad, y supone la proposición de un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente” (Díaz, 2001, p. 151). En esta interpelación los docentes inauguran y se atreven a innovar la forma de educar a los jóvenes.

Las relaciones con otras instituciones pueden constituirse desde la lógica de articulación de una cadena equivalencial alrededor del significante de educación solidaria. Como afirman Laclau y Mouffe:

Para que haya una “equivalencia democrática” es necesario algo distinto: la construcción de un nuevo “sentido común” que cambie la identidad de los diversos grupos, de modo tal que las demandas de cada grupo se articulen equivalencialmente con las de los otros –en palabras de Marx, que el libre desarrollo de cada uno sea la condición para el libre desarrollo de todos los demás– (Laclau y Mouffe, 2004, p. 229).

Al respecto, el director del colegio daba este testimonio acerca de este posicionamiento:



“Una de las premisas de la educación solidaria es que sea una red de distintas instituciones...”

Por otro lado, a partir de este proyecto comienza a pensarse la educación solidaria ya no sólo como una experiencia aislada en tercer año, sino que se incorpora en la reforma curricular del colegio como un lineamiento de formación desde 1ro. a 6to. año:

“Cuando empezamos con este tipo de transformación en tercero, aspiramos a esto, aspirábamos a que el colegio se transforme en una institución educativa solidaria... Y en este nuevo plan de estudios se incorporó en la currícula la educación solidaria en sus distintos niveles, desde primero hasta sexto año. Así que fue un logro muy importante, que ha posibilitado el poder trabajar con este tipo de propuesta. Donde los alumnos son los promotores”.

Algunas conclusiones

La enseñanza innovadora de la ciudadanía constituye un campo complejo y multirreferenciado. Intervienen en su conformación diversas estructuras y acciones emergentes, en un interjuego permanente de micropolíticas educativas cuyas relaciones y mutuas interferencias influyen en su desarrollo y en la posibilidad de su sustentabilidad, como propuestas que pueden contribuir a la mejora de las prácticas educativas.

Cuando las instituciones generan las condiciones para la enseñanza innovadora, los cambios organizativos dan cuenta de una re-institucionalización de nuevas reglas, a partir de las propuestas de agentes políticamente activos, y con intenciones de innovar y mejorar la práctica educativa. En los casos analizados,

las instituciones se orientaron hacia una educación solidaria. No se implementó una “aplicación lineal” de políticas educativas vigentes para la educación en ciudadanía sino que, teniéndolas en cuenta, se elaboraron propuestas idiosincráticas, a partir de experiencias que se fueron construyendo, y que luego se extendieron y profundizaron.

En los proyectos educativos formales y no formales de formación en ciudadanía investigados, los jóvenes han tenido un verdadero protagonismo en la elaboración de propuestas para la intervención socio-comunitaria, mediante la búsqueda de diferentes estrategias, la organización y ejecución de acciones, y la posibilidad de transmitir sus ideas y proyectos a los demás, consiguiendo de este modo la colaboración y articulación con otros actores e instituciones.

Las experiencias de los CAJ y de educación solidaria del CUP muestran la diversidad de formas y contenidos desde los cuales se puede reconocer al otro, generando espacios que propician procesos de identificación social y de subjetivación política, en torno a una posible multiplicidad de temas. Los CAJ se presentan como un espacio radical, con un destacado potencial para la emancipación intelectual en tanto sus experiencias pedagógicas nos revelan la lógica igualitaria ranceriana (la igualdad de cualquiera con cualquiera) operando en los distintos talleres y actividades. Por su parte, las pasantías de aprendizaje en servicio del CUP constituyen un espacio que potencialmente puede integrar la apropiación de saberes formales en una experiencia solidaria, en la que no necesariamente está siempre implicada la lógica igualitaria, pero sí lo está como latencia.

Como se trata de prácticas insertas en un contexto situado, y siendo muy diverso al abanico de experiencias probadas (desde las instrumentales hasta las más propiamente solidarias, desde los proyectos individuales hasta los grupales), sus efectos no pueden ser determinados apriorísticamente. Siempre tenemos un final abierto.

Notas

- 1 Este trabajo constituye una síntesis del libro de S. Coicaud (ed.), J. Becastro, A. Coicaud, L. Falón, L. Maza, E. Saracho y S. Vidoz (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Referencias bibliográficas

- Coicaud S. (ed.), J. Becastro, A. Coicaud, L. Falón, L. Maza, E. Saracho y S. Vidoz (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). "Los avatares de la transmisión". En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hormigos, J. y A. Cabello (2004). "La construcción de la identidad juvenil a través de la música". Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisos/Construccion%20de%20la%20identidad%20juvenil%20%20y%20la%20musica.pdf>
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". En *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, pp. 87-112.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Reguillo Cruz, R. (2005). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Fecha de recepción: Septiembre 04 de 2015.
Fecha de aprobación: Julio 04 de 2016.