



## REVISTA DIGITAL N° 1

---

**Título:** Participación y aprendizaje de ciudadanía: hacia una concepción alternativa de escuela

**Title:** Learning citizenship and participation. Approaching to an alternative notion of School

**Autoras:** Ana María Pérez - Mercedes Oraisón

---

### Introducción

El artículo tiene el propósito de presentar los fundamentos empíricos y teóricos de un proyecto de investigación – acción – participativa llevado a cabo en una escuela de la ciudad de Corrientes que recientemente ha finalizado<sup>1</sup>,

Dicho proyecto estuvo centrado en la resignificación de los vínculos que configuran la comunidad educativa, y en la democratización de las relaciones sociales que se dirimen en el ámbito escolar y socio – comunitario. Para el logro de estos objetivos, las estrategias se orientaron al desarrollo de una experiencia de gestión asociada basada en la participación comunitaria.

Por ello, el proyecto se inició mediante la realización de un diagnóstico, tendiente a identificar cómo se posicionaban los distintos actores en relación con las cuestiones vinculadas con la participación, a través de talleres con los docentes, entrevistas con los padres/tutores y encuestas a los alumnos. Este estudio nos permitió comprobar la fuerte disgregación existente entre los miembros de la comunidad educativa, asentada en las diferentes imágenes de estos grupos en torno a la noción de participación que operan como orientadoras de las propias conductas. Para los docentes, la que esperan -y demandan- de los padres se reduce a la vigilancia del cuaderno de clase, o concurrir a las reuniones que convocan con el objetivo fundamental de informar acerca de la marcha del alumno en cuanto a estudio o disciplina. Los padres, por su parte, acostumbrados a prácticas clientelares o asistencialistas, no han desarrollado como pauta cultural la intervención espontánea y se encuentran en espera de una convocatoria de integración que no llega.

Esta situación de desvinculación entre ambos colectivos, y la necesidad de repensar el espacio escolar como una instancia con capacidad de generar procesos de construcción de ciudadanía en sentido amplio -es decir, involucrando además de los alumnos a la población adulta vinculada a ella- oficiaron de estímulos para la organización de este proyecto; entendiendo que era mediante el juego de la participación genuina cómo podían favorecerse dichos procesos. En consecuencia, nuestra tarea se enfocó en dos aspectos:





- poner en discusión, a partir de conductas directamente observables, los esquemas representacionales que mediaban las relaciones sociales entre ambos grupos y,
- encontrar estrategias que permitieran el acercamiento y la elaboración de proyectos de acción conjunta entre ellos.

Este breve relato de las acciones desarrolladas en el marco del proyecto sólo pretende contextualizar las reflexiones teóricas que a continuación presentamos. Las mismas se orientan explicitar y discutir los presupuestos y los fundamentos empíricos que guiaron la reflexión y toma de decisiones, los que se vieron reafirmados y fortalecidos, en algunos casos, y resignificados, en otros. Este artículo, en consecuencia, sólo recoge algunas ideas y conceptualizaciones teóricas en torno a las cuales se ha construido una concepción alternativa de escuela.

### **I- Algunas reflexiones en torno a la crisis del sistema educativo**

La crisis – social, económica, cultural, institucional – impacta, fuertemente, sobre la escuela en tanto institución privilegiada de la modernidad que se agota y la interpela en su carácter histórico y contingente.

Las tensiones y conflictos que hoy la atraviesan someten a sus actores a diferentes situaciones de alta vulnerabilidad. En esto han jugado un papel importante los procesos de empobrecimiento y fragmentación, pero también el papel subsidiario del Estado en tanto garante de los derechos sociales, así como el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes, hechos que han obligado en muchos casos a que la escuela asumiera una función asistencialista. A partir de tales circunstancias se han incrementado los índices de fracaso escolar, mientras que los vínculos entre las familias y las instituciones educativas configuran en conjunto la crónica de un desencuentro; las relaciones entre ambos colectivos se han complicado y con frecuencia encontramos situaciones de desconfianza y procesos de culpabilización/victimización que no hacen más que hablar de la distancia social que existe entre ambos grupos.

Frente a este escenario de cambios sociales y culturales, la escuela no parece estar en condiciones de hacerse cargo de las nuevas demandas que el contexto le plantea. Se advierte, por el contrario, la pervivencia de ciertas matrices fundacionales que continúan configurando representaciones, roles y prácticas en su cotidianeidad. Estas matrices, convalidadas en el momento en que fueron formuladas en relación con un programa político y social determinado, se muestran, frente a las complejidades y transformaciones del contexto actual, inadecuadas, reduccionistas y éticamente controvertidas.

Creemos que esta reproducción de esquemas y criterios, propios del ideario moderno de escuela, se fundamenta en dos supuestos básicos: a) la idea de un sujeto – alumno unitario (TADEU DA SILVA, T.: 1997), b) la creencia en la neutralidad del espacio escolar y las funciones docentes y c) la concepción naturalizada acerca de la institución escolar

- a) Una de las marcas más notoria de esta situación de crisis está dada por la distancia social que existe entre los docentes y sus alumnos, en particular en las escuelas ubicadas en las zonas peri-urbanas, y que se manifiesta en la diferenciación entre el alumno real, con el que el docente se relaciona, y el





alumno tipo, en función del cual orienta el proceso de formación. Este alumno tipo, en general, se piensa perteneciente a los sectores medios, bien alimentado, próximo en conocimientos, valores y normas a las que sustenta el profesor. Asociada con esta idea se configura la imagen del alumno ideal, aquel capaz de dominar los códigos y reglas de convivencia social que el profesor considera indispensables para lograr el aprendizaje de contenidos escolares. En este sentido, atribuyen a la familia un rol fundamental, “la familia es la base de la educación”, de modo que, cuando el alumno fracasa, la responsabilidad recae en ella, que no supo preparar a sus hijos para aprender (PRADO DE SOUZA, C: 2000, p. 135). La diversidad, que caracteriza a las aulas de la escuela actual, se presenta ante esta concepción fuertemente arraigada, como algo peligroso, desestabilizante y perturbador.

La desarticulación entre las expectativas del docente y la realidad que enfrenta se potencia en el contexto de alta vulnerabilidad que permea la realidad de las escuelas en la Argentina. La severidad de las problemáticas sociales que los alumnos llevan al aula modifica, esencialmente, la relación pedagógica tradicional. El docente se siente demandado en otros términos, lo que contribuye a agudizar la sensación de malestar propia de la intensificación de su trabajo. El tener que asumir una serie de tareas que “no le corresponden” le significa, inexorablemente, una pérdida gradual de sus funciones específicas, y en consecuencia, de su propia identidad profesional. La creencia en que las incumbencias del docente se restringen a lo pedagógico acota el sentido de lo educativo y lo escolar a lo curricular o disciplinar y asentada en la idea de neutralidad del espacio escolar, desconoce su vinculación con cuestiones políticas y sociales

- b) El nacimiento del Estado moderno implicó el paso de una visión normativa y filosófica de la sociedad hacia un enfoque basado en un saber objetivo de las cuestiones sociales con el propósito de darles una respuesta racional y eficaz. En este marco surge la escuela como herramienta de control de la sociedad de masas. La formación del ciudadano, la transmisión de hábitos de urbanidad y de moralidad convencional y la instrucción fueron funciones tradicionales y específicas de esta institución que requerían la no intromisión de otros agentes externos. La escolarización pasa a ser una agencia para la concretización de los intereses y designios del Estado (POPKWITZ, T.: 1995). Sólo en la escuela se aprendía el saber legítimo, y este saber era pretendidamente puro, objetivo, ideológicamente neutro y axiológicamente universal. Esta creencia, fuertemente arraigada en los principales actores del sistema educativo, ha sido desmontada a partir del develamiento de las relaciones de poder que se despliegan en el terreno educativo, mostrando que el saber que se transmite y los valores que pretenden ser universales son parte del capital cultural de una clase y se constituyen en estructuras de formación de subjetividades y dominación social
- c) La concepción naturalizada de la escuela se deriva del aspecto desarrollado anteriormente en cuanto a la legitimación y validez de los productos derivados de la razón. De acuerdo con la concepción clásica de la sociología, las instituciones surgen para resolver la satisfacción de los diferentes ámbitos de necesidad de la sociedad. En este sentido, la escuela definida por





el racionalismo moderno, termina constituyéndose en modelo paradigmático de institución educativa. Tal concepción naturalizada opera como un elemento que sostiene la subsistencia de las matrices analizadas impidiendo proyectar otro modelo de institución.

En este contexto, la mirada de los docentes con respecto a la crisis se sustenta en una posición de nostalgia y añoranza por la escuela que ya no existe, por lo tanto, vinculan las posibilidades de respuesta a la recuperación de un pasado glorioso, en el que gozaban de prestigio social, y habitaban un lugar en el que los roles y las expectativas estaban claramente definidas, y el contrato con la familia, intacto, porque todos, escuela, docentes, alumnos y familia estaban incluidos en un proyecto “común” de nación. Esta mirada nostálgica clausura la capacidad de imaginar otra escuela, otras formas de relación entre los actores, otras prácticas y la posibilidad de redefinir sus funciones y reconstruir sus mandatos en directa vinculación con el contexto.

## **II- Pensando la escuela desde lo público y lo político. Recuperando a Freire.**

El reconocimiento de la escuela no como un espacio neutro, sino como una institución destinada a desarrollar la praxis pedagógica en términos de una praxis política que la constituye en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales, se inscribe en la perspectiva crítica en educación -particularmente la que sustenta Freire-.

La propuesta de Freire nos proporciona elementos para superar la concepción moderna de escuela anclada en lo pedagógico, y construir una visión alternativa al modelo asistencialista de la hegemonía neoliberal, que asume un accionar comunitario y la responsabilidad social de su contexto autoreferencial. Desde esta perspectiva, se reconoce y critica la función reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales de la educación pero, a diferencia de los teóricos de la reproducción, Freire no sostiene que ésta sea su única función, por el contrario, le atribuye la posibilidad de contribuir a transformar la realidad social, confiando en la capacidad de las personas para resistirse y oponerse a los procesos de dominación cultural (AYUSTE, A.:2006). En esto consiste, para este autor, la construcción de ciudadanía: constituirse en sujeto de la historia, de su propia historia que se construye, en primera instancia, en la comprensión de la realidad de sometimiento, de deshumanización y negación de la ciudadanía (ETCHEGOYEN, M.:2003).

La búsqueda del saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los oprimidos. Así, la acción pedagógica instalada en el espacio público abre las posibilidades de la acción política, al visibilizar el desequilibrio de pérdidas y ganancias en el reparto de las partes de lo común y permitir proyectar acciones para compensar estas desigualdades.

Desde esta posición, es posible visualizar la escuela como un escenario en el que convergen el Estado y la sociedad civil, como un conjunto de actores que dialogan entre sí; escuela, familia y comunidad se vinculan, solidariamente, y anticipan, por medio del conocimiento, una sociedad futura sin antagonismos. De este modo, se pone en evidencia su posición respecto de la constitución de sujetos políticos, de sujetos que pasan de su no reconocimiento en el seno del espacio público a su





integración en el mismo, porque la escuela les muestra de qué derechos son acreedores, y al mismo tiempo cuáles se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce, (y) los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad (BELTRAN LLAVADOR, F.: 2006).

### **III- Escuela, participación y construcción de ciudadanía**

La reactivación de lo público, la recuperación de lo político y el aprendizaje de la ciudadanía, demandan la configuración de nuevas prácticas y formas de relación que permitan apropiarse de los nuevos sentidos propuestos, vinculándose, directamente, con la participación.

La gestión de la participación constituye una propuesta metodológica para el cambio social, que favorece, apoya y facilita los procesos de transformación (FALS BORDA, O.: 1986). La participación se traduce en un acto ejercido por un sujeto que está involucrado, y se involucra, allí donde puede decidir; en una tensión entre solidaridad e individualismo, entre democracia y eficiencia. En tal sentido, se asocia con la construcción de una ciudadanía emancipada ya que potencia "...crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades..." Para Del Águila (1993, p. 36) la misma genera tres conjuntos de efectos positivos:

... Primero, ... crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos. Segundo,...hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad. Tercero, la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad.

Pero, los espacios y los procesos de participación que se configuran en el ámbito escolar, tal como permiten advertir en distintos estudios (ORAISÓN, M. y PÉREZ, A.:2006; SAGASTIZABAL, M.:2006), no se compadecen con estas consideraciones. En contraposición, se generan situaciones falsamente participativas en las que las decisiones iniciales y finales son tomadas por los equipos técnicos o las autoridades sin que participen las comunidades más que para ratificar.

Tales procesos se dirimen desde una lógica asimétrica en la que, el docente o directivo -poseedor de la información-, la transmite al otro – padre/madre, miembro de la comunidad, alumno-, que no tiene otro recurso más que recibirla e intentar ajustarse a los requerimientos propuestos. En este modo de relación, es claro que la posición activa, la tiene la escuela y los docentes, en tanto se espera de los padres y alumnos una presencia pasiva, sometida, obediente, y básicamente convalidante. En consecuencia, la construcción de ciudadanía que promueve la escuela ancla a los sujetos en una lógica de subordinación y pasividad; al retroalimentar prácticas asistencialistas, clientelares y paternalistas termina configurando un tipo de ciudadanía asistida que inmoviliza y legitima el orden social injusto. El tipo de participación, esperada y aprobada por la institución, desvirtúa el valor esencial de esta práctica, disolviendo su potencial emancipador y transformador.





Estas comprobaciones revelan que cuando se trata de generar espacios de participación resulta fundamental la imagen que tenemos del interlocutor; es necesario posicionarse en términos de simetría, concibiendo al otro en una relación de sujeto-sujeto, en una situación de diálogo reflexivo, concientizador, crítico y democrático, en un proceso de comunicación efectiva e imprimiendo un sello de horizontalidad a la relación. El gran desafío es, pues, romper con la estructura de asimetría que cierra las oportunidades de participación genuina, y plantea la negación de una ciudadanía emancipada. Esto supone elaborar propuestas que habiliten alternativas al modelo de organización social y de relacionamiento vigentes en las escuelas, intentando elucidar cuáles son las funciones y roles que se corresponden con esta nueva concepción escuela.

#### **IV- Consideraciones finales: acerca de las rupturas y resignificaciones:**

La concepción de escuela que estamos proponiendo, plantea a nuestro entender, la posibilidad de promover nuevas formas de educación que, por sobre la transmisión del conocimiento considerado legítimo y/o pertinente privilegie los procesos de construcción de ciudadanía, no sólo de los alumnos sino de la comunidad en general.

En tal sentido, pone en cuestión, tanto la mirada acerca de la escuela sustentada por el ideario de la modernidad, como la que ha propiciado el neo-liberalismo. Desde esta visión, la tarea actual debe orientarse a pensar una nueva escuela, capaz de dar cuenta de las propuestas que sustentan las perspectivas críticas en educación y que hacen de ella la ocasión de contribuir a consolidar procesos de transformación de la realidad social, pero también y fundamentalmente, de responder adecuadamente a las demandas que desde los contextos educativos en los cuales desarrolla sus acciones se le plantean.

En consecuencia, para superar la clausura que supone limitar su función a la transmisión del conocimiento, y poder asumir una práctica pedagógica transformadora, se identifica a la participación de todos los actores que configuran su comunidad como estrategia privilegiada para tal fin, incluyendo no sólo a los alumnos sino a sus familias, en particular en contextos de alta vulnerabilidad social.

Atendiendo a este enfoque, la intervención familiar no debe ser entendida desde una perspectiva conservadora que, concebida en términos de esfera privada, persiga el debilitamiento y corrimiento de las funciones del Estado, a cargo de lo público. Por el contrario, lo que con ella se pretende es construir y afianzar la sociedad civil<sup>ii</sup>, en tanto el “ágora” donde los hombres se realizan como ciudadanos. En este sentido, se busca reforzar el rol del Estado como garante de sus derechos, transformando a la escuela en un agente de promoción y mejoramiento de las condiciones materiales, simbólicas e institucionales de la vida comunitaria y ámbito privilegiado de construcción de ciudadanía, de acciones colectivas concertadas a partir de un proyecto común que permita restaurar la utopía de una sociedad mejor





### Referencias bibliográficas:

- AYUSTE, A. (2006). “Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo”. En: AYUSTE, A. (Coordinadora) *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona, Octaedro – OEI.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago, LOM Ediciones.
- DEL AGUILA, R. (1993) “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, enero - abril.
- ETCHEGOYEN, M (2003): *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Stella – La Crujía
- FALS BORDA, O. (1986) Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá, Siglo XXI
- FREIRE, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, A. (1971) *La política y el estado moderno*. Barcelona, Península.
- HABERMAS, J. (1998) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid: Trotta.
- ORAISON, M. y PEREZ, A. (2006) « Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, pp. 15 – 29.
- POPKEWITZ, T. (1995): “Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas”. En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia Español, N° 305, (septiembre – diciembre), pp. 103-138.
- PRADO DA SOUZA, C. (2000): “Develando la cultura escolar”, en: JODELET, D. y GUERRERO TAPIA, A. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- SAGASTIZABAL, M. (dir.) (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Bs. As, Novecud, N° 260
- TADEU DA SILVA, T. (1997): “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”. En: VEIGA NETO, A. (comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona, Alertes.

<sup>i</sup> El proyecto “La escuela como promotora de acción comunitaria” se llevó adelante entre los meses de junio del 2006 y junio del 2007, en el marco del Programa Iniciativas para el fortalecimiento democrático y social

<sup>ii</sup> Sociedad civil es aquí entendida en el sentido gramsciano (cfr. GRAMSCI, 1971) como el campo de las batallas políticas y las luchas contra-hegemónicas, pero también en el sentido habermasiano como espacio público – político conformado por una vasta red de sensores que perciben e identifican los problemas sociales, pero también “... tematizarlos de forma convincente y de modo influyente, proveerlos de contribuciones, comentarios e interpretaciones, y dramatizarlos de suerte que puedan ser asumidos y elaborados por el complejo parlamentario...(HABERMAS, 1998, p. 439 y 440), incidiendo de este modo sobre la acción y la definición política.

