

La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora

Jakubowicz, Julieta
Ramos Gonzales, Josefina
Rodríguez, Florencia
florencia.rodriguez.81@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Para conseguir la cohesión social y la reproducción de una sociedad concebida en marcha hacia el progreso, la racionalidad moderna sostuvo la ecuación educación-ciudadanía y democracia. Durkheim justificaba la necesidad de una educación moral en función de la división del trabajo y de la cohesión social. Surgen sociedades de hombres libres y solidarios que requieren de un aparato institucional, instalado en el propio Estado, destinado a formar ciudadanos capaces de adaptarse a la sociedad como *ciudadanos pasivos* (Rigal, 2008). La configuración estatal neoliberal quiebra los preceptos de la racionalidad moderna y conforma una *nueva sociedad*: dualismo estructural, polaridad social y heterogeneización de las clases subalternas, que en Latinoamérica, encuentra respuesta en la intensificación de un ciclo ascendente de acción colectiva, protestas y manifestaciones de los movimientos sociales (Gómez, M., 2006). Este trabajo pretende realizar aportes para avanzar en el conocimiento de los procesos habituales de **formación docente** relacionados con la construcción ciudadana en contexto de crisis de las instituciones de la modernidad (Dubet, 2004). Para Laclau y Mouffe (1987) la identidad social y la constitución de la hegemonía política transitan un camino común. Durante el siglo XX estos procesos de identidad social tiene lugar en la educación básica y durante el siglo XXI involucra, también, a la escuela media, de aquí el interés de otorgarle relevancia al trabajo con la formación docente de ambos niveles educativos (Friedt, Ramos, Sablich, 2010; Hillert, 2010). Se realizarán aportes que posibiliten instalar debates acerca de las resistencias y condicionamientos presentes en el profesorado para abordar a la ciudadanía como un proceso de adquisición de facultades críticas y formas de lucha social para la práctica (Giroux, 2006; Hillert, 2008; Jaramillo, 2008) y para explicar su configuración histórica desde América, asumiendo un perspectiva descolonial (Quijano, A., 2000) es decir, redefiniéndola como **ciudadanía emancipadora**.

Palabras claves: Ciudadanía - Democracia - Modernidad - Formación docente – Emancipación

1. Génesis o haciendo historia de los conceptos y las prácticas constitutivos de la ciudadanía

*“Ciudadano es el hombre libre, en condiciones jurídicas de celebrar contrato. El Estado es la figura que garantiza su libertad y el cumplimiento del contrato”*¹
Jean Jacques Rousseau

La cuestión de la ciudadanía no fue desde siempre una cuestión educativa. Realizaremos un breve recorrido para analizar y desentrañar la relación histórica que existe entre ambas.

Según Rousseau, ciudadanos son aquellos que se asocian para defender y proteger, mancomunando sus fuerzas, la persona y los bienes de cada uno de los asociados (Rousseau, 1988). Esta unión, llamada Contrato Social² implica la enajenación total de cada uno a favor de la comunidad, en pos de una libertad civil, convencional, contrapuesta a la libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que se pretenda. La libertad civil se encuentra limitada por la voluntad general y la posesión de la propiedad solamente puede fundarse en un título positivo. *“Los hombres pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, se hacen iguales por convención y por derecho”*³: estas ideas sentaron la base ideológica para la Revolución Francesa.

En aquel momento, ciudadanía y educación comienzan a enlazarse para constituirse de manera funcional una en relación a la otra. Condorcet, pensador ilustrado, sostenía que la sociedad le debe al pueblo, a sus ciudadanos, una instrucción pública. Libertad, Igualdad y Fraternidad serían en vano si existen facultades que no permitan su goce, es decir que, cuando la ley ha hecho a todos los hombres iguales, aquello que los distingue y hace desiguales es su educación, haciendo que unos tengan mayor poder que los otros; es por esto que *“El deber de la sociedad, relativamente a extender de hecho todo lo posible la igualdad de los derechos, consiste, pues, en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes del hombre, de padre de familia y de ciudadano, para sentir y conocer todos los deberes”*⁴.

La Ilustración centra sus ideas en la razón humana, ampliando la concepción de ciudadanía. Ya no serán ciudadanos únicamente los propietarios, sino que las clases populares aparecen también como sujetos de derecho. Para que los hombres pudieran

1

Hillert, F. (1999) “La educación del hombre, del ciudadano y del productor”, en *Educación, ciudadanía y democracia*, Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires.

2

Rousseau, J. J. (1988) *El contrato social*, Clásicos Petrel, Buenos Aires.

3

Rousseau, J. J., op. cit.

ser sujetos históricos, era necesario que se constituyeran como libres y plenos de conciencia. Para los pensadores de la Ilustración, la educación formaría ciudadanos políticos capaces de transformar la realidad. Así es que la construcción de ciudadanos se vuelve el pilar fundamental para formación de los Estados - Nación modernos.

Posteriormente, con la consolidación del capitalismo, la educación vuelve a ser pensada como mecanismo de control social. La educación centra sus objetivos en ordenar a las masas y mejorar la convivencia social. La escuela formará hombres para el trabajo y la producción de mercancías. La educación para la ciudadanía se enfoca en la moral y disciplina que posibilitan la convivencia en armonía.

Durkheim sostiene que la educación como “*acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesaria para la vida social*”⁵, tiene por objetivo suscitar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen la sociedad política y el medio específico al que el niño está destinado -socialización metódica-. La grandeza de la educación, como acción proveniente del exterior, está en la posibilidad de las jóvenes generaciones de integrarse a la vida social llevando una vida moral imponiendo al individuo privaciones que limitan sus reacciones naturales.

La profundización del capitalismo necesita de una educación común para todos, que imparta un número de ideas, prácticas sociales sobre los derechos y deberes, sobre el progreso y la ciencia, sobre el arte. Todo esto constituye un ideal de hombre. Sin embargo, sin una cierta diversidad, especialización, la cooperación sería imposible.

Hasta aquí, hemos comentado el surgimiento de la categoría de ciudadano como sujeto de los Estados Nacionales. Ocurre que el proceso de construcción de la ciudadanía moderna en América Latina y especialmente en Argentina no puede homologarse a los procesos ocurridos en la Europa central del siglo XVIII. La escuela sarmientina de finales del siglo XIX y comienzos del XX tuvo por principal objetivo la formación del ciudadano argentino basado en la negación de la identidad cultural de la población, fundando una nueva amalgama que diluyó y eliminó amplios sectores culturales de la sociedad integrada por inmigrantes europeos, criollos y pueblos originarios. “*El proceso de homogeneización de los miembros de la sociedad imaginada desde una perspectiva eurocéntrica como característica y condición de los Estados-nación modernos, fue llevado a cabo en los países del Cono Sur latinoamericano no por medio de la descolonización de la relaciones sociales y políticas entre los diversos componentes de la población, sino por la eliminación masiva de uno de ellos (indios, negros y mestizos). Es decir, no por medio de la democratización fundamental de las relaciones sociales y políticas, sino por la exclusión de una parte de la población*”⁶.

4

Condorcet (1922) “Memorias sobre la instrucción pública”, en: *Escritos Pedagógicos*, Calpe, Madrid. Primera Memoria.

5

Durkheim, E. (1976) “La educación, su naturaleza y su función”, en *Educación como socialización*, Ediciones Sígueme, Salamanca.

El guardapolvo blanco, emblema de la escuela de aquella época, igualaba las masas de niños que ingresaban a la escuela para aprender el idioma, la historia, los símbolos de “La Patria”. El hecho de constituirse como ciudadanos los igualaba por derecho. El “blanco dispositivo” ofrecía la ilusión de cubrir los signos externos de las diferencias, los conocimientos que la escuela ofrecía eran promesa de igualdad. El delantal, entonces implicaba una paradoja; por un lado, una política que no consideraba las diferencias o la diversidad y por otro lado, una promesa: la inclusión y el acceso al conocimiento.

En este sentido, es que podemos pensar en la eficacia simbólica y material de la escolaridad moderna en la conformación de sujetos educativos (Carli, 2003). Eficacia simbólica, ya que el Estado-Nación llevó adelante una política de amplio alcance inscribiendo y alfabetizando la población infantil en las escuelas, imponiendo una lengua única, una cultura común y moderna, en definitiva, provocando la producción del ciudadano, moderno, argentino. Eficacia material, porque las escuelas se multiplicaron numéricamente en un territorio amplio y heterogéneo. “Para Sarmiento, la educación pública en la Argentina constituyó una cruzada civilizatoria, una operación de violencia simbólica, una apuesta homogeneizadora, una política amplia de inclusión social y una gesto fundacional de sociedad”⁷.

Entonces, a partir de esta crítica, es que comenzamos a realizar un recorrido para intentar comprender que la ciudadanía vehiculizada a través del dispositivo escolar moderno no es garantía de igualdad de oportunidades en la participación de la vida en democracia como ciudadanos.

2. El advenimiento del neoliberalismo y los cambios en los conceptos y las prácticas en torno a la ciudadanía

Una sociedad que priorice la igualdad por sobre la libertad no obtendrá ninguna de las dos cosas.

Una sociedad que priorice la libertad por sobre la igualdad obtendrá un alto grado de ambas
Milton Friedman

6

Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

7

Carli, S. (2003) “Educación pública. Historias y promesas”, en Feldfeber, M. (comp.) (2003) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?.* Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

La decadencia y desmantelamiento del Estado de Bienestar⁸ y la crisis del modelo económico capitalista dieron lugar al surgimiento del neoliberalismo como reacción y reestructuración del capitalismo. Sus políticas comenzaron a aplicarse en la Argentina a partir de mediados de la década del '70, junto con la última dictadura militar, y se profundizaron durante la década del '90. Desregulación, liberalización económica y privatizaciones, son algunas de las principales líneas que siguieron estas políticas, sumado a la reducción del rol del Estado -anteriormente regulador de las diferentes esferas de la vida, económica, política y social- y a una sobrevaloración del papel del mercado en estas mismas esferas, contraponiendo la lógica mercantil con la estatal. En forma paralela, se dio una profunda reducción del gasto social y una amplia flexibilización de los mercados de trabajo. Desde estas ideas, “los conceptos de igualdad y justicia social (así como las políticas orientadas a tal fin) contradicen aquellos principios que en la perspectiva neoliberal y conservadora, deben regular toda sociedad democrática: la libre elección de los consumidores en el mercado y el derecho de propiedad”⁹. Así, el Estado, en vez de preocuparse por el cumplimiento de los derechos -a la vivienda, al alimento, a la salud, a la educación- y el bienestar de los ciudadanos, pasa a ocuparse de garantizar y defender el ejercicio de la libertad de elegir. El modelo neoliberal-neoconservador en el continente -y particularmente en nuestro país- generó un proceso de desmodernización latinoamericana (Rigal, 2008): sociedades cada vez más polarizadas y fragmentadas, con dos extremos: una pequeña elite privilegiada, y por el otro lado, una gran masa de excluidos, desempleados, pobres.

En el plano educativo, las políticas de carácter neoliberal significaron una reducción del presupuesto estatal para la educación pública, un aumento en los subsidios a la educación privada, políticas de descentralización del sistema educativo nacional, negando y disolviendo la existencia misma del derecho a la educación democrática, pública y de calidad para las mayorías, y resignificando la educación como una mercancía (Gentili, 1997) que se compra y se vende en el mercado.

En relación a los docentes y su rol, puede decirse que los discursos hegemónicos los responsabilizaron por la crisis educativa, y se los colocó en un rol de meros ejecutores, homologando trabajo docente con trabajo manual. Asimismo, se

8

Este modelo político y económico se puso de manifiesto en su máxima expresión en el Estado argentino durante las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón, entre 1945 y 1955. Implicó una centralidad en el rol del Estado, que funcionó como garante de los derechos a la salud, a la educación, al trabajo y a la vivienda. No desarrollaremos estos conceptos por cuestiones de espacio.

9

Gentili, Pablo (1997) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Apple, Michael W., Tadeu Da Silva, Tomaz, y Gentili, Pablo: *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada, pág. 130.

implementaron políticas de control curricular y de control de la calidad docente¹⁰. Esto significó una desvalorización y una desprofesionalización del rol.

Con el advenimiento del neoliberalismo y las políticas neoconservadoras se propone una democracia restringida, que se condice con una concepción de ciudadanía mínima y pasiva: tímida, acrítica, fragmentada y consumidora. “Se confunde al ciudadano con agente económico, cliente, con consumidor”¹¹, y a la vez se olvida su identidad como ciudadano de derechos, tanto sociales como políticos. Se podría decir entonces que la categoría de ciudadano se despolitiza, vaciándose de contenido y convirtiéndose tan sólo en un atributo más, un adjetivo que define a las personas que habitan un territorio determinado.

Retomando el concepto de eficacia simbólica y material de la escuela de Carli trabajado en el primer apartado, podemos decir que ésta fue perdiendo gradualmente su valor. Esta situación está relacionada con varios factores; en primer lugar, el empobrecimiento de la sociedad argentina, que provocó la aparición y profundización de la función asistencial de la escuela, el ausentismo, la deserción y la repitencia; luego, las transformaciones económicas y políticas de orden nacional e internacional, que recolocan a la educación pública con significados asociados a la idea de educación básica; el impacto de las nuevas tecnologías y de los medios masivos de comunicación, que desafían a la escuela a reconsiderar la escena en la que se inserta su tarea y, en relación con este factor, la complejización del conocimiento, en un contexto de disponibilidad y de saturación de información y de mayores dificultades de acceso a ésta; y por último, las nuevas lógicas de la relación entre el Estado y la sociedad, relacionados con la desresponsabilización frente a demandas sociales, antes mencionada. Este nuevo escenario muestra una evidente contradicción entre las políticas neoliberales y los viejos mandatos de la escuela pública (Carli, 2003). Sus funciones como dispositivo disciplinador, como productora de identidades homogéneas, como constructora de hegemonía, se encuentran en decadencia.

3. La construcción de prácticas y reflexiones sobre *ciudadanía emancipadora*: una oportunidad para la producción y apropiación de sentido

*Después, qué importa del después!
toda mi vida es el ayer que me detiene en el pasado
Roberto Goyeneche (1944)*

10

Bella de Paz, Leonor (2004) “La retórica de la profesionalización docente en el marco de las políticas educativas neoliberales”, en De Alba, Alicia [et. al] *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

11

Rigal, Luis (2008) “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 3, pág. 27.

En este apartado pretendemos avanzar sobre las conceptualizaciones ya instaladas respecto a la ciudadanía desde una concepción moderna y las resignificaciones en las prácticas y los sentidos de la educación ciudadana otorgadas por el contexto neoliberal. Nos preguntamos ¿Cuáles son los fundamentos que nos permiten pensar y definir a la ciudadanía como emancipadora? ¿Cómo se aborda la ciudadanía desde la formación del profesorado como categoría y práctica en construcción?

Los dispositivos del discurso pedagógico moderno (Varela, 1991) son artificios culturales que construyen y definen lo decible, lo pensable y lo realizable en materia educativa y escolar, pero al mismo tiempo excluyen otras alternativas posibles de pensar las experiencias pedagógicas y sus contenidos. Retomaremos aportes teóricos desde la perspectiva decolonial, la pedagogía crítica, los movimientos sociales y algunas conceptualizaciones sobre el rol del sistema educativo público en la construcción ciudadana. Nuestro propósito es instalar debates acerca de las resistencias y condicionamientos presentes en el profesorado para comprender y definir a la ciudadanía como un proceso de adquisición de facultades críticas y formas de lucha social para la práctica, es decir, como ciudadanía emancipadora.

Los desarrollos centrales sobre la perspectiva decolonial anteponen el concepto de Raza al de capital-salario explicándolos como estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente. La Raza opera como construcción mental que se transforma en el patrón de poder para la clasificación de la población, ensamblándose con la división de trabajo iniciado el proceso de acumulación capitalista y operando en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana. En este proceso se observa que Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento y su producción, expropiando, descalificando e invisibilizando todo saber que ayude a comprender la experiencia histórica desde Latinoamérica.

Así es como la concepción de ciudadanía es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder: colonial/moderno/capitalista/eurocéntrico. Para Quijano (2003), la idea de Estado-nación también es eurocéntrica, es un fenómeno concreto y específico: un sistema de negociación institucionalizada de los límites, de las condiciones y de las modalidades de explotación y de dominación cuya figura institucional emblemática es la ciudadanía y cuyo marco institucional es el Estado-nación moderno.

En la segunda mitad del siglo XX, cobran fuerza los aportes de Paulo Freire sobre educación popular en América Latina. En todas “sus pedagogías” se subraya una estrecha relación entre educación y ciudadanía, para lo cual el autor parte del planteamiento que los problemas de la educación no se reducen al campo metodológico o pedagógico, sino que tienen un alto componente político. Para él, educación - política - ciudadanía constituyen una tríada, pues no es posible entenderlos de manera independiente. El acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos, como modo de intervención en el mundo; desde éste se devela el carácter político y el deber de la educación en la formación ciudadana, donde el cuestionamiento central es a la relación unidireccional educador-educando, y no a la escuela como institución (Jaramillo, 2008).

Estos desarrollos teóricos, investigaciones y militancia pedagógica inspiraron a la pedagogía crítica de origen estadounidense a pensar su propia experiencia como sociedad. Giroux (2006) sostiene que existe también una necesidad de dirigir nuevas formas de ciudadanía social y de educación cívica que tengan un efecto en el diario vivir de la gente y en sus luchas expresadas a través de un amplio rango de instituciones. Afirma que, como intelectuales públicos, los educadores necesitan revitalizar el lenguaje de la educación cívica como parte de un discurso más amplio acerca de la representación política y de la ciudadanía crítica en un mundo global, y recoge este pensamiento utópico del militante como una forma de esperanza.

Los aportes de Paulo Freire también atravesaron durante las últimas décadas a los movimientos sociales. Algunas experiencias sobre ciudadanía emergieron como respuestas disruptivas respecto a la génesis de las concepciones y prácticas modernas sobre ciudadanía, estrechamente ligadas a Kant y Rousseau, con las que muchos educadores y educandos hemos comprendido el mundo y hemos configurado nuestras prácticas. Formas creativas de pensar los discursos y contenidos comenzaban a circular en las “nuevas” instituciones sociales que tenían lugar en el seno de la experiencia. Comenzó a prestarse especial atención a los procesos que se generaban dentro de estos movimientos, en ellos se comenzaron a ensayar, pensar y recrear formas heterogéneas, múltiples y diversas de vivir y pensar las instituciones tales como: trabajo, escuela, ciudadanía y democracia (Michi, 2010). Para algunos de estos movimientos, éste “es el momento de complementar -o sustituir- la acepción pasiva de los derechos de ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas”¹². En otras palabras, para ellos, la ciudadanía ya no debe ser únicamente considerada como un status legal sino como una actividad deseable a través de la cual se construye un determinado tipo de comunidad política.

Estas reflexiones y prácticas forman parte de las alternativas que se presentan para re-pensar la experiencia de la formación ciudadana dentro de la educación pública. Nos identificamos con la postura en la cual la educación pública se convierte en el principal espacio político y cultural para la construcción de saberes, en el cual proyectar una reversión activa y profunda de las tendencias regresivas de la historia reciente y una refundación de los horizontes de la Argentina (Carli, 2003). Asimismo compartimos con Cantero (2004), el concepto de ciudadanía como práctica, como praxis de derechos, contrariamente a concebir la ciudadanía como un status, como algo que es otorgado en términos jurídicos, que es lo que se enseña en la escuela habitualmente.

Hemos hecho un esfuerzo por presentar algunos aportes que posibiliten instalar y avanzar en el debate que, entendemos, significa para el profesorado, comprender, enseñar y definir la ciudadanía como emancipadora. Si bien consideramos que se torna imprescindible desentrañar la génesis de las prácticas ciudadanas modernas porque demuestra a diario toda su hegemonía, resultaría incompleto, desde una perspectiva dialéctica, invisibilizar las experiencias y reflexiones que nos ayudan a comprenderlas e imaginarlas como herramientas para la construcción de una sociedad crítica,

12

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) “El retorno del ciudadano” en *Ágora* - N° 7. Buenos Aires, pág. 36.

participativa donde sujetos individuales y sociales aprendamos a luchar por un mundo feliz y de todos.

4. Conclusiones

“... *tampoco hay escuela que no encuentre su contra escuela*”
Eduardo Galeano (2001)

“Hegemonía cultural” es una herramienta conceptual que nos ayuda a comprender la realidad, en este caso la realidad educativa y en lo referente a las prácticas ciudadanas. Por un lado, nos permite comprender ¿por qué, para un niño chipaya del altiplano boliviano, la ciudadanía debe pensarse desde Francia? La lista de todas las sociedades y culturas históricas que no han atravesado aquellos procesos -por ejemplo, la Revolución Francesa- es algo así como el 90 por ciento de la humanidad. En fin, que una pequeñísima porción de esa humanidad, como decíamos, ha logrado construir la “evidencia” de que su historia es la Historia sin más (Grüner, 2011). Por otro lado, nos reclama la construcción de contrahegemonía, rastreando las oportunidades en las prácticas cotidianas de nuestras experiencias educativas hoy, que nos habilitan a pensar la ciudadanía como emancipadora, con todo el potencial que asume una categoría en construcción.

Como afirma Galeano (2001), *tampoco hay escuela que no encuentre su contra escuela*. Esa contra escuela se manifiesta en muchas ocasiones en los currículum ocultos que dan lugar a experiencias educativas que por ser críticas, colectivas y horizontales en una estructura escolar de una rigidez vertical escalafonaria, se han ganado el calificativo de subversivas, sin subestimar las limitaciones propias de su carácter contradictorio y de su autonomía relativa como expresa Cantero.

En este sentido, acordamos con este autor, quien al mismo tiempo apela a la criticidad de los maestros, afirmando que, con ella como herramienta, “es posible recorrer el largo camino que conduce a entender que la igualdad no se obtiene con la túnica piadosa que encubre u uniforma, sino que se gana y se afirma en la lucha misma por obtenerla; que ella, por ende, es fruto de la conquista. También este camino lleva a comprender que la escuela puede transformarse en el espacio público donde esta conquista comienza, con una educación ciudadana entendida como praxis de sujetos individuales y sociales”¹³.

En su obra, el autor recoge ciertas prácticas propias de la educación popular en la escuela pública, tras haber recorrido varias experiencias y realizado observaciones.

13

Cantero, Germán (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) (2006) *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, pág. 206.

Creemos que son interesantes para pensar en la construcción de una ciudadanía emancipadora desde el sistema educativo:

- “(...) Disposición a la escucha de las necesidades, a ver el mundo desde los chicos y sus familias y, a partir de allí, dejar que sean ellos quienes marquen el camino pedagógico a seguir; haciendo del profundo conocimiento del niño y su realidad un proceso de relevamiento permanente.

- Actitud de descentramiento cultural, en un enorme esfuerzo de acortar eventuales distancias simbólicas que los diferencien de sus alumnos.

- Apertura a la participación sin limitaciones a priori, incluyendo a los chicos, sus padres y vecinos (...)

- Aproximación a los grupos, instituciones y movimientos sociales del entorno para aprender de ellos como condición de enseñar algo (...)

- Acompañamiento a padres, vecinos y movimientos del entorno en sus procesos de organización y demanda, siendo en algunos casos acicate de su movilización.

- Con-padecimiento en las situaciones de dolor social concreto; en los tiempos de desaliento, desmovilización y repliegue que trajo el flagelo neoliberal, mientras procesaban su propio malestar como docentes (...)

- Estímulo de la palabra como estrategia pedagógica central. ¡Hacer que hablen! Que aprendan que la lengua es instrumento de poder, que tener voz propia y ser capaz de interpelar y convocar a otros mediante la comprensión que da el lenguaje emancipa; que entiendan, como dijo una vez un maestro, que hablar desde el corazón, desde la inteligencia, es un hecho político”¹⁴.

La pulseada que se despliega en los campos de la superestructura, como la cultura y la educación, concentra nuestra atención en la formación docente. Toda intervención del profesorado sobre la ciudadanía, como sobre cualquier otra práctica, es una intervención política que, en el mejor de los casos, es libertaria, a veces ingenua y, por qué no decirlo, en muchas ocasiones antagónica. Nuestra tarea central es revisar nuestras concepciones buscando esos marcos teóricos que fundamentan nuestra práctica, como un trabajo sobre nosotros mismos, de tal manera de poder encarar los procesos de transformación con más autenticidad.

Sandra Carli afirma que hoy “Es más urgente que nunca repolitizar el debate sobre la educación pública, en el sentido de recordar que constituye el espacio privilegiado en el que transita el crecimiento de las nuevas generaciones, de destacar el papel de la educación pública en la sedimentación de un orden cultural futuro y de demandar el fortalecimiento del sector docente como actor social dada su responsabilidad social e institucional (...) La igualdad no se materializa sólo en el acceso a la educación pública, sino en los modos de permanencia en las instituciones públicas (...), en los recursos materiales y simbólicos para la apropiación del conocimiento (...), en las condiciones y posibilidades en el momento del egreso de la educación formal”¹⁵.

14

Op. cit., pág. 218.

15

Carli, op. cit., págs. 23 y 24.

Creemos que democratizar, politizar el espacio de la formación docente es fundamental para la construcción de una ciudadanía vivida, una ciudadanía en acto, una ciudadanía como práctica emancipadora. Son los docentes quienes, luego en sus aulas, tendrán la oportunidad de generar las condiciones de resistencia, de construir el espacio democrático, donde la ciudadanía se hace, se practica, y no sólo se tiene.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

- Bella de Paz, Leonor (2004) “La retórica de la profesionalización docente en el marco de las políticas educativas neoliberales”, en De Alba, Alicia [et. al] *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Cantero, Germán (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) (2006) *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Carli, S. (2003) “Educación pública. Historias y promesas”, en Feldfeber, M. (comp.) (2003) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Castel, Robert (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Ed. Topía, Buenos Aires. Capítulos 2 y 4.
- Condorcet (1922) “Memorias sobre la instrucción pública”, en: *Escritos Pedagógicos*, Calpe, Madrid.
- Durkheim, E. (1976) “La educación, su naturaleza y su función”, en *Educación como socialización*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- De Sousa Santos, B. (2006) “Una nueva cultura política emancipatoria”, en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*. CLACSO, Buenos Aires.
- Gentili, Pablo (1997) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Apple, Michael W., Tadeu Da Silva, Tomaz, y Gentili, Pablo: *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Ed. Losada, Buenos Aires.
- Giroux, H. (2006): *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia. La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ed. Siglo XXI, Argentina.
- Hillert, F. (1999) “La educación del hombre, del ciudadano y del productor”, en *Educación, ciudadanía y democracia*, Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires.
- Jaramillo, O. (2008): *La formación ciudadana en la obra de Freire*. tesis doctoral: “La biblioteca pública lugar para la formación ciudadana”, Vol. 8, Nro. 3, Año 2008 – Suplemento.
- Kymlicka, W. (1995) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) “El retorno del ciudadano” en *Ágora* - N° 7. Buenos Aires.

- Michi, Norma (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero* - VC - 1ª ed. - Colección: Orlando Fals Borda, Buenos Aires.
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Rigal, Luis (2008) “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 3.
- Rousseau, J. J. (1988) *El contrato social*. Clásicos Petrel, Buenos Aires.
- Sirvent, M. Teresa (2007) “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina” en: Revista Argentina de Sociología - V. 5 - N° 8. Buenos Aires mayo/jun. 2007. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) “La maquinaria escolar”, en *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- Zibechi, Raúl (2005) “La educación en los movimientos sociales”. Programa de las Américas. Silver City. NM: Internacional Relations Center - 8 de junio de 2005. Disponible en <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>