

Construcción de Ciudadanía...

Pertinencia y vigencia de su abordaje en la escuela

Cecilia de la Peña | Maestra. Artigas.

Esta experiencia fue desarrollada en primer grado, en la Escuela N° 5 de Tomás Gomensoro. Se inscribe en un proceso de reflexión, producción y evaluación, vivido en el Curso de Formación en Servicio de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Sociales del IFS, dictado en 2014 en la ciudad de Artigas.

Desde mi formación inicial me acompaña un discurso instalado en el imaginario docente (y ciudadano), que reza que la educación en valores es la salvaguardia moral de nuestras futuras generaciones. *“Lo que faltan son valores, los niños de hoy no tienen valores...”* Dicho de este modo parece colarse en nuestras prácticas, la idea de que nuestra misión es ilustrar en el deber moral a niños, niñas y familias. Parecería que “hablar de valores”, escribirlos en grandes papeles a la vista del salón, hacer reuniones en las que existe una única voz de autoridad respondiendo a esta máxima, realizamos un aporte pedagógico sustancial en la formación de sujetos autónomos y responsables. Ahora bien, la realidad nos demuestra, pragmáticamente, lo superficial de este postulado. Vivimos en una escuela cada vez más ajena a la realidad, y menos empática con ella. Somos cada vez menos ciudadanos, y más individuos, consumidores.

Asumo mis diferencias en relación a nuestro nuevo programa; sin embargo debo reconocer como avance el hecho de incorporar la educación ciudadana como objeto de enseñanza-aprendizaje, recuperando un enfoque de

“responsabilización” mutua. Pone en tela de juicio el análisis, simplista a mi entender, descrito anteriormente, y desde una lectura culturalmente densa y políticamente comprometida cuestiona nuestras propias prácticas, esas que hacen escuela, y que hacen comunidad; que asimismo “complejizan” la tarea e interpelan.

*«Educar en la ciudadanía es uno de los propósitos más mentados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas, como demanda asociada a la construcción de una cultura democrática y la consolidación de instituciones republicanas. **La escuela es el espacio público que tiene la tarea específica de construir lo público.***

[...] Los enfoques críticos, que no procuran inducir el ingreso de las nuevas generaciones a una trama institucional predefinida ni dejarlos a la deriva, proponen someter a juicio las bases de sustentación del orden político vigente.» (Larramendy y Siede, 2013)¹

¹ El destacado en negrita es nuestro.

Gran desafío, por cierto. Pero absolutamente vigente. Esta dimensión político-pedagógica de la educación ciudadana explica y sostiene la siguiente secuencia de trabajo en el aula y su análisis. **Trabajo-familia:** estructuras fundantes de la sociedad moderna, hoy en movimiento y resignificación. **Género:** un concepto que interpela las relaciones de poder que subyacen en la organización de nuestra sociedad. Su abordaje es un imperante desde la perspectiva de trabajo descrita.

El trabajo y el género: tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad

Desafíos...

La actividad que me propongo analizar se enmarca en una secuencia de actividades en torno al contenido del Área del Conocimiento Social – Construcción de Ciudadanía – Ética: *El trabajo y el género: tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad*. Como podrá apreciarse, el desarrollo de propuestas para abordar este contenido supone el dominio de, por lo menos, cuatro conceptos: **trabajo, género, tradiciones y familia**.

Cada uno de estos conceptos goza de una enorme complejidad.

«En el caso de la familia implicaría considerar, por ejemplo, su estructura cultural, los diferentes modos de organización de la autoridad familiar, las estructuras sociales y mentales en que se apoya. Su estudio requiere de conceptos aportados por la historia, la demografía, la sociología, la psicología, el psicoanálisis, el derecho y la etnología. En particular, los aportes de esta última permiten estudiar los problemas del parentesco y la configuración particular de cada sociedad a través de la instancia familiar. Pocas instituciones han planteado tan complejos y diversos problemas.» (Zelmanovich, 1998)

Evidentemente es imprescindible establecer con claridad recortes conceptuales, así como seleccionar atributos que colaboren en un proceso de conceptualización que está en su génesis y que con suerte se irá “complejizando” a lo largo de la escolaridad.

Manos a la obra...

Al inicio de la secuencia intentamos establecer qué nociones de **trabajo** y **género** manejaban los niños, las niñas y sus familias, con el prejuicio de que en una sociedad tradicionalista y con una fuerte estructura familiar patriarcal como la de nuestra comunidad aparecerían conceptos de género fuertemente estereotipados, asociados al trabajo. Sin embargo sorprendió la aparición de matices que hicieron del trabajo un desafío más interesante, y permitieron poner en evidencia el proceso de ruptura que describe el contenido.

He aquí el primer problema desde el punto de vista de la planificación: cómo re-significar lo recogido en la primera etapa, aportando nuevos elementos “problematizadores” que permitieran avances conceptuales.

A raíz de una encuesta en los hogares establecimos un mapa que nos permitió conocer cómo están conformadas las familias de la clase, cuáles de sus miembros trabajan fuera de casa y cómo se distribuyen las tareas del hogar. A través de un gráfico leímos los datos obtenidos en la encuesta. La mayoría de las familias son numerosas. Observamos que gran parte de los padres son los que trabajan fuera, muchos en tareas rurales, y unos pocos en servicios. En dos casos en los que los papás están ausentes, el trabajo remunerado lo realizan otros hombres referentes de la familia (tío y abuelo). Algunas madres también trabajan fuera, aunque son la minoría. Notamos que realizan tareas muy diversas: docentes, ayudantes en la construcción, vendedoras, administrativas...

Posteriormente nos detuvimos en el estudio de la distribución de las tareas del hogar. En la inmensa mayoría de los casos, las mamás se encargan de las tareas del hogar. Los papás aparecen en ocasiones como auxiliares, y los otros protagonistas son los hermanos mayores de las familias numerosas.

Al poner en limpio lo observado, se constata que la mayoría de las familias tienen una estructura tradicional, conservadora. El sustento familiar recae como responsabilidad mayoritaria en los varones, y las tareas del hogar en las mujeres. Las hermanas y hermanos mayores de las familias numerosas aparecen con fuerza como sus colaboradores imprescindibles.

También aquí se evidencia la ruptura. Las excepciones que nos permiten problematizar la naturalidad que subyace a esta fuerte estructura familiar: madres que trabajan fuera; referentes del hogar, externos al núcleo familiar; hombres que colaboran con tareas domésticas.

Concretando...

Es hora de instalar el problema. Nos interesa abrir un espacio de reflexión que permita pensar a los sujetos como parte de un colectivo, en el que hay necesidades, demandas que deben ser cubiertas, en el que los miembros adultos tienen la responsabilidad de satisfacerlas. Asimismo, introducir la noción de un espacio potencialmente democrático, de cuidado de unos a otros, y en ese cuidado existe el respeto por el deseo del otro.

«...se torna necesario realizar un abordaje de las distintas funciones que cumplen las familias como: unidad económica para el consumo, y en algunos casos, para la producción; el mantenimiento de una memoria en común; distintas tareas, roles e intercambios de diferentes beneficios entre sus miembros; una serie de normas, deberes y derechos entre los distintos integrantes del grupo familiar, etc.» (Rostan, 2003:69)

La planificación de la secuencia estaba coordinada con el trabajo que se realizara en el curso de Sexualidad. En ese marco introdujimos como primer elemento de “problematización”, el cuento “Mi padre es ama de casa, ¿Y qué?”, de Silvia Ugidos y Mikel Valverde. Analizando el impacto que tuvo en la clase, el propósito de movilizar estructuras fue ampliamente logrado. Aparecieron con fuerza opiniones totalmente contrarias al hecho de que un hombre hiciera lo que se narraba de ese papá “porque las cosas de la casa son cosa de las mujeres”, y también visiones que aceptaban con mayor flexibilidad lo que en la historia se contaba.

Pero, por suerte, aparece un primer punto de inflexión. Con ayuda de la reflexión realizada en el curso acerca de los recursos que seleccionamos para trabajar los conceptos de género, pudimos visualizar que se estaba cayendo en un error, en cuanto que se polarizaba, por oposición, aquello que intentábamos cuestionar. Es

decir, con la intención de problematizar la designación de tareas en el hogar asociada a estereotipos de género, se promovía un nuevo modelo estereotipado, solo que a la inversa. Esta vez, protagonizado por los hombres, pero aún asociado al rol adjudicado a la mujer (evidente en el mismo título, el hombre no es amo, sino ama de casa).

Momento de reformular... Necesitábamos un nuevo enfoque

En la siguiente actividad nos centramos en explorar estructuras familiares y pretendimos analizar en qué medida se organizaban para dar respuesta a las necesidades de las que hablábamos al principio. Aquí establecimos un doble recorte: en el contenido y en los atributos del concepto de familia.

Introdujimos el cuento “Una feliz catástrofe” de Adela Turín y Nella Bosnia. Una familia de ratones vive en una madriguera. Papá trabaja fuera, mamá se encarga de la casa y de los niños. Una catástrofe, una inundación, exige a la mamá poner en juego estrategias de supervivencia y reorganización familiar, pasando a coprotagonizar el sustento familiar y a corresponsabilizarse de las tareas del hogar con el papá ratón. Todos redefinen su lugar en la familia, los niños y la mamá pasan de tener un papel pasivo en las decisiones que influyen en la vida familiar, a protagonizarlas, respetando los deseos y necesidades de cada uno y una. En definitiva es una familia más feliz.

Pretendimos explorar desde el punto de vista metodológico, la propuesta de Egan (1999), cuando plantea el problema de la disociación afecto-intelecto, y la potencia de la narrativa como medio para conectarlos. Procuramos relacionar la vida de la familia Ratón con las vidas de cada uno y una.

Luego de recrear la historia, propusimos a la clase que se organizara en dos grupos que representaran a la familia Ratón antes y después de la catástrofe.

Analizamos comparativamente antes y después de la catástrofe:

- ▶ Quién se encargaba de trabajar fuera de casa.
- ▶ Quién se encargaba del cuidado de los niños y las niñas.
- ▶ Quién cocinaba.
- ▶ Quién jugaba con los niños y las niñas.



Reflexionamos: ¿por qué habrá cambiado todo?

Hablamos de las sensaciones positivas y negativas que despertó la representación del cuento. Intentamos explicitar puntos de encuentro y disenso de la familia Ratón con nuestras familias.

¿Y ahora qué...?

En el análisis de la actividad surge con mucha fuerza la lectura desde la experiencia. “En casa también se queda mi mamá. Papá trabaja en el campo y viene a veces.” “Mi papá nunca cocina porque cocinar es para las mujeres.” “Mamá sale a trabajar y en casa hay una empleada.” “Mi papá cocina los fines de semana cuando vuelve.”

Como bien se ha planteado anteriormente, nos interesa estar alertas en relación a la vigilancia epistemológica, y una propuesta de análisis tan ligada a experiencias vividas por niños y niñas en sus familias podría conducirnos al error. Si no logramos trascender el conocimiento cotidiano instalaremos, tal vez, un obstáculo epistemológico.

Por otra parte, prescindir de la posibilidad de generar empatía nos mantendría en un nivel de análisis que permanecería en el plano abstracto, sin impactar en las estructuras de pensamiento y acción de niños, niñas y sus familias.

«Todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de otros anteriores. [...] Desde la perspectiva psicológica, el principio es claro: si los saberes previos son los que permiten otorgar significado a los nuevos objetos de conocimiento, en las situaciones de aprendizaje escolar los alumnos deberían poner en juego sus conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos.» (Aisenberg, 2000:226 apud Rodríguez Morena, 2008:63)

Fundamentamos la opción metodológica en la potencia didáctica de la narración.

«En la narración, como en el juego, el universo está limitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos. Tanto el juego como la narración ubican hechos desconectados en una unidad que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios formalmente “lejanos”.» (Zelmanovich, 1998)

Otra vez aparece un cuestionamiento del alcance del trabajo. Personificar en animales una estructura fuertemente social como lo es la familia, tal vez pierda consistencia en el análisis e impida reconocer precisamente el carácter social y cultural de dicha estructura.

Nuevamente traemos la lupa a clase y comenzamos a descubrir los rasgos humanos en la historia, y comprendemos que el hecho de que los animales caractericen una familia es producto de la imaginación, y sirve en cuanto nos permite pensar en las verdaderas familias.


En la proyección de esta secuencia es imprescindible continuar articulando el análisis de nuevos y diversos modelos de familia, con los vínculos que estas establecen con el trabajo y el género. Todo ello, presentando modelos y conectando con la experiencia. Identificando lo conocido, habilitando lo desconocido.

Con este eje en mente, introdujimos el tercer cuento: “Una familia diferente” de Sergio Zeni Beni. Allí pudimos darle carne, objetivar en cierta manera, esta idea de que la familia se caracteriza por ser un grupo de personas que:

«Se quieren mucho, a veces tienen sus problemas, pero siempre tratan de ayudarse...», pero que su composición y distribución de tareas no siempre es igual, definiendo como “lo importante” que se respete el deseo y la libertad de cada uno y una.

A modo de cierre...

El proceso de construcción ciudadana está en pañales para los niños y niñas de primer grado. Mucha agua correrá bajo el puente, y sin embargo creemos que sigue siendo valioso aportar un granito de arena hacia la formación para la libertad, brindando herramientas diversas, permitiendo el pensamiento divergente, promoviendo la crítica.

Muchas veces resulta difícil visualizar la medida del impacto de nuestra intervención. Pero cuando una mamá cuenta que su hija llegó a casa el día anterior interpellando a papá respecto a por qué no ayudaba a mamá en la casa, nos permite dilucidar el intersticio que comienza a abrirse camino. Pensamos que vale la pena. 

Referencias bibliográficas

EGAN, Kieran (1999): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata. 2ª edición.

LARRAMENDY, Alina; SIEDE, Isabelino (2013): “¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?” en *Le Monde diplomatique*, N° 167 (Mayo). En línea: <http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/167-kirchnerismo-balance-de-una-decada/como-se-construye-ciudadania-en-la-escuela/>

RODRÍGUEZ MORENA, Soledad (2008): “La enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer nivel escolar. Reflexiones, desasosiegos y propuestas” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 88 (Abril), pp. 60-66. Montevideo: FUM-TEP.

ROSTAN, Elina (2003): “Las Ciencias Sociales y la escuela: desafíos y propuestas” en AA.VV.: *¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?*, pp. 68-75. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

ZELMANOVICH, Perla (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?” en B. Aisenberg; S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.