

FORMACIÓN DE CIUDADANÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL NIVEL SECUNDARIO: REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE

CITIZENSHIP FORMATION WITH A GENDER PERSPECTIVE AT THE SECONDARY SCHOOL: REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE

Brenda Daiana Espiñeira

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
brenda.espineira@gmail.com



Anahí Viviana Mastache

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
anahimastache@derecho.uba.ar



Recibido: 22 de junio de 2022
Aprobado: 18 de octubre de 2023
Publicado: 1 de enero de 2023

Cita sugerida: Espiñeira, B.D. y Mastache, A.V. (2023). Formación de ciudadanía con perspectiva de género en el nivel secundario: reflexiones en torno a la práctica docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(18), 57-73.

RESUMEN

La formación de ciudadanía en las escuelas se constituyó como un espacio de construcción de un único tipo de sujeto ciudadano, por lo menos hasta la última parte del siglo XX. La formación de la futura ciudadanía que habitara los territorios estadales se realizaba a través de prácticas pedagógicas homogeneizantes que dejaban fuera a las mujeres y las minorías. En el presente siglo, la internacionalización de los Derechos Humanos y los movimientos feministas a nivel global han puesto en evidencia la urgente y necesaria formación de ciudadanía heterogéneas, críticas y movilizadas, que sean respetuosas de las diferencias y los derechos humanos y con consciencia tanto territorial como global, es decir, ciudadanía glocal (Mesa, 2019). Para ello, es fundamental la formación desde una didáctica y pedagogía feministas que incorporen, desde las escuelas, prácticas concretas que coadyuven a una formación ciudadana con foco en habilidades del saber-ser (Ardoino en Mastache, 2019). En este trabajo se analizará una clase de una materia específica de formación de ciudadanía en el nivel secundario de una escuela de Buenos Aires. El método cualitativo de tipo etnográfico utilizado permitirá reflexionar sobre las estrategias pedagógico didácticas desplegadas, pudiendo concluir que ciertas prácticas llevadas adelante por el docente sí incorporan perspectiva de género, mientras que otras aún tienen el desafío pendiente. En éste último caso, se hacen propuestas para incorporarla.

Palabras clave: Formación ciudadana – Perspectiva de género – Didáctica – Pedagogía feminista – Práctica docente.

ABSTRACT

The formation of citizenship in schools was constituted as a space for the construction of a single type of citizen subject, at least until the last part of the twentieth century. The formation of the future citizenship that would inhabit the state territories was carried out through homogenizing pedagogical practices that left out women and minorities. In the present century, the internationalization of Human Rights and feminist movements at the global level have highlighted the urgent and necessary formation of heterogeneous, critical and mobilized citizenships that are respectful of differences and human rights and with both territorial and global awareness, that is, glocal citizenships (Mesa, 2019). For this, it is essential to train from a feminist didactics and pedagogy that incorporate from schools concrete practices that contribute to a citizenship training with a focus on skills of knowing-being (Ardoino en Mastache, 2019). In this paper, a class of a specific subject of citizenship training at the secondary level of a school in Buenos Aires will be analyzed. From the qualitative method of ethnographic type used, we will reflect on the teaching practice to arrive at first conclusions about whether or not said practice incorporates a gender perspective and, if not, make proposals to incorporate it.

Keywords: Formation of citizenship – Gender perspective – Didactic – Feminist pedagogy – Teaching practice.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación UBACyT "Formación ciudadana en escuelas secundarias" (UBA, Programación 2020) y resulta un avance parcial de la misma. Ante nuestro interés por los procesos de enseñanza y aprendizaje sucedidos en clases de formación ciudadana a partir de una didáctica analítica y situada, incorporamos en el presente artículo la perspectiva de género, cuestión novedosa por su relativa vacancia. En este sentido, nuestro objetivo general es reflexionar acerca de las prácticas docentes llevadas adelante en una materia específica de formación de ciudadanía para analizar los modos en que las mismas contribuyen a la formación de ciudadanías con perspectiva de género y realizar aportes para los desafíos aún pendientes.

La formación de ciudadanía desde las instituciones escolares del mundo occidental y de Argentina en particular se constituyó como un espacio de construcción de un único tipo de sujeto ciudadano, por lo menos hasta la última parte del siglo XX (Bottarini, 2013; Mastache, 2019; Ruiz, 2014; Siede, 2013; Siede, 2016). La formación de la futura ciudadanía que habitara los territorios estadales se resumía a prácticas pedagógicas y didácticas homogeneizantes (Siede, 2013 A) que dejaban fuera a las mujeres y a las minorías. En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Común n° 1420 del año 1884 se comenzó a delinear lo que sería el andamiaje del nuevo Estado-Nación y la formación de su ciudadanía, la que fue pensada para llevarse adelante desde la institución escolar como obligatoria, común y laica (por la separación de la Iglesia de esa función, quien hasta ese entonces tenía el monopolio de la enseñanza). Dicha norma tuvo como horizonte la construcción de un ciudadano nacional, imponiendo que la futura ciudadanía aprenda una lengua común, su historia, geografía y la consecuente legitimación de un Estado incipiente (Tenti Fanfani, 2021); es decir, se erigió como un instrumento de unificación de la diversidad cultural en el territorio, creando una identidad nacional propia (Siede, 2013a). Como consecuencia, la formación de ciudadanía cobró un sentido eminentemente moral: se impartía a través del adoctrinamiento -lecturas, discursos- y del disciplinamiento -normativa, formación de hábitos- (Siede, 2013a).

En el presente siglo, la internacionalización de los Derechos Humanos, los movimientos feministas a nivel global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU han puesto en evidencia que el propio concepto de ciudadanía clásica se encuentra en reformulación, lo que hace urgente y necesaria una educación que promueva la formación de ciudadanías heterogéneas, críticas y movilizadas, que sean respetuosas de las diferencias y de los derechos humanos, y con consciencia tanto territorial como global, es decir, ciudadanías glocales (Mesa, 2019). En este sentido, los feminismos son una oportunidad poderosa para construir ciudadanías basadas en la equidad de género y respetuosas de los Derechos Humanos (Martínez Martín, 2016). Para ello, es fundamental la formación desde una didáctica y pedagogía feministas que propicien desde los espacios escolares prácticas concretas que ayuden a lograrlo, por lo que nuestro foco es investigar qué sucede en las aulas desde las prácticas docentes. Como primeras conclusiones surgidas del análisis de observación de la clase aquí presentada, se

puede afirmar que algunas de las estrategias utilizadas por el docente incorporan esta mirada, particularmente lo referido a ejercitar el pensamiento crítico e independiente, la argumentación, la pertenencia a una comunidad global, entre otras. Sin embargo, y al mismo tiempo, el análisis de la clase evidencia intervenciones que no contemplan la perspectiva de género, lo cual nos lleva a ofrecer, hacia el final del trabajo, alternativas posibles para la enseñanza y preguntas que podrían contribuir a la profundización de la formación de ciudadanía atentas a la diversidad. Por lo expuesto hasta aquí, esta investigación se propone los objetivos detallados en el siguiente punto.

Objetivos

Los objetivos del presente trabajo serán: a) realizar un breve recorrido histórico acerca de la ciudadanía clásica y actual, y sobre las propuestas didácticas para enseñarla; b) reflexionar acerca de las prácticas pedagógico didácticas llevadas adelante en una clase de Formación Ética y Ciudadana de una escuela secundaria de Buenos Aires y, c) analizar los modos en que dichas prácticas promueven la incorporación de una perspectiva de género y una mirada global, crítica y no hegemónica de la ciudadanía, es decir, si promueve la formación de ciudadanía actuales.

Materiales y métodos

La investigación de referencia se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos (Goetz & LeCompte, 1988; Rockwell, 2009; Woods, 1987) y aborda un área de relativa vacancia: la formación para la ciudadanía y para la convivencia con perspectiva de género con un enfoque en las estrategias didácticas llevadas adelante por el docente. La principal fuente de datos es la observación de clases. El análisis recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000). El material empírico utilizado corresponde a una observación que se llevó adelante en septiembre de 2017 en un curso de tercer año del nivel secundario de un Liceo Militar de la Ciudad de Buenos Aires. La clase observada es de la asignatura específica de formación de ciudadanía, denominada "Formación Ética y Ciudadana", de 4 horas cátedra de duración semanal. El tema de la clase es "Partidos Políticos" y es la segunda en la que continúan trabajando ese tema.

Las reflexiones que siguen se llevaron adelante considerando "los principales rasgos que contribuyen al desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía" (Mastache, 2019, p.38). La clase observada permite realizar un análisis de las estrategias didácticas utilizadas por el docente en clave de género, y dar cuenta de las formas en que contribuyen a la formación de ciudadanía no hegemónicas, críticas y locales y en qué dimensiones lo hacen. Asimismo, resulta también posible analizar las intervenciones que, desde una perspectiva de género, resultan sesgadas y abonan a una formación ciudadana hegemónica propia de siglos pasados.

DESARROLLO

La formación ciudadana en los orígenes de los Estado-Nación: el caso argentino

Como invención de la modernidad, la creación de los Estados-Nación posibilitaron el empoderamiento de los individuos limitando así los poderes de los que gozaban los gobiernos en tiempos anteriores. Si bien existieron muchos antecedentes en la historia de los Derechos Humanos que dan cuenta de un avance sostenido en ese sentido, como afirma Nino (1989):

Fue con la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 que se hace completamente explícito que la mera voluntad de los fuertes no es una justificación última de acciones que comprometen intereses vitales de los individuos, y que la sola cualidad de ser un hombre constituye un título suficiente para gozar de ciertos bienes que son indispensables para que cada uno elija su propio destino con independencia del arbitrio de otros (p. 2).

Dicho empoderamiento se logró a partir del reconocimiento de derechos de los ciudadanos frente al Estado, el cual tendría el monopolio de la fuerza legítima, aunque ya no de forma ilimitada ni arbitraria. La conquista de derechos se tradujo en libertades individuales y sociales: la libertad estaba localizada en la esfera de lo social y la fuerza o violencia pasó a ser monopolio del gobierno (Arendt, 2014, p. 43).

De este modo, la Revolución Francesa posibilitó el dictado de la Declaración que permitió dar un gran paso en lo que a conquista de derechos se refiere: derechos "en igualdad" para todos los hombres. Sin embargo, la misma no fue pensada desde el plano real para todas las personas: el ideal de "universal" ciudadano estaba acotado a sujetos con ciertas características: varón, blanco, de clase alta, padre de familia, heterosexual, nacional de dicho Estado. Las mujeres, de esta manera, quedaban exceptuadas de su reconocimiento y del ejercicio ciudadano. Fueron las mujeres francesas de esa época quienes visibilizaron esta situación (como Wollstonecraft, 2014; Olympe De Gouges, 2007). Esta manera de concebir la ciudadanía ha excluido a las mujeres del espacio público y no permitió el desarrollo de su ejercicio ciudadano, tal como lo concibió la revolución, al relegar su participación a la vida doméstica y la esfera privada. Las mujeres de las distintas olas del feminismo dieron cuenta acabadamente de esta situación (Maffía, 2003).

En el caso de los Estados no europeos como Argentina, el reconocimiento de derechos se dio a través de Constituciones que comenzaron a delinear los ejes del Estado, las funciones del gobierno (y sus límites) así como los derechos de la ciudadanía. En el caso del Estado argentino, la Constitución Nacional de 1853 generó las bases para la sanción de una legislación que tendría como resultado un sistema nacional de educación, que se consolidó a partir de 1880 con políticas concretas (Ruiz, 2014, p. 39). A partir de la sanción de la Ley de Educación Común n° 1420 en el año 1884 se comenzó a delinear lo que sería el andamiaje del nuevo Estado-Nación y la formación de su ciudadanía, la que fue pensada

para llevarse adelante desde la institución escolar como obligatoria, común y laica (por la separación de la Iglesia de esa función, quien con anterioridad tenía el monopolio de la enseñanza). Dicha norma tuvo como horizonte la construcción del ciudadano nacional, propiciando que la futura ciudadanía aprendiera una lengua común, su historia y geografía, y de este modo se legitimara el Estado incipiente (Tenti Fanfani, 2021). Es decir, la educación se erigió como un instrumento de unificación de la diversidad cultural en el territorio, creadora de una identidad nacional propia (Siede, 2013, p.18) cuyo objetivo era la conversión hacia una sociedad amalgamada en una única identidad albiceleste (Bedetti/Ganuza, 2011, p.102). De esta manera, los sistemas de educación escolar de los Estados se constituyeron como ejecutores de la violencia simbólica que permitió legitimar su accionar (Tenti Fanfani, 2021, p.73). El Estado argentino logró consolidar así a la escuela como institución social, la que ha permitido la formación de las nuevas generaciones en lo que sería la ciudadanía de ese nuevo Estado-Nación (Mastache, 2019, p.31).

A pesar de los cambios producidos a través del tiempo, aún persisten resabios de estas formas de enseñanza. La escuela como institución enseña en función de los puntos de vista vigentes en la sociedad en la que está inserta y no puede ser ajena a ellos, por lo que nunca es neutral y tiende a favorecer un tipo de sujeto y un modelo de ciudadanía frente a otros (Savater, 2016, p.139). En este sentido, en las sociedades de la supremacía masculina (MacKinnon 1995, p.428) se instala la idea de una única ciudadanía posible objetiva y homogénea, con un único tipo de sujeto -varón- que ejerce sus derechos en un contexto estadual nacional, excluyendo todo lo que se encuentre por fuera. Como afirmamos anteriormente, la formación ciudadana en la educación formal se constituyó en Argentina desde los orígenes del Estado Nación (Bottarini, 2013; Mastache, 2019; Ruiz, 2014; Siede, 2013, 2016). Dicha formación estaba centrada en la construcción de un tipo particular de sujeto, el que debía ser universal, abstracto y general, desprovisto de cualquier especificidad o diferencia (Carrasco, 2001; Mouffe, 1993). De esta manera, la nación se construyó a partir de la abstracción de las características propias de los individuos que conforman el tejido social con el objetivo de generar una unidad moral y política (Bedin, 2013, p.130). Por este motivo, la formación de la ciudadanía en las escuelas tuvo que implementarse a través de formas de enseñanza homogeneizantes donde se dotara al estudiantado de esas características necesarias de futuro ejercicio ciudadano. Como consecuencia, la formación de ciudadanía cobró un sentido eminentemente moral: se impartía a través del adoctrinamiento -lecturas, discursos- y del disciplinamiento -normativa, formación de hábitos- (Siede, 2013, p.19). En esta ciudadanía que habitaría este nuevo Estado, las responsabilidades serían distintas para ciudadanos y ciudadanas:

Virtud, inteligencia, destreza, fidelidad, obediencia, valor, confianza en sí mismo, perseverancia y máxima salud y robustez física, se exigían en aquel modelo de ciudadanía. Un modelo en el cual el hombre debía cumplir con solvencia su condición de jefe y sostén del hogar y ciudadano activo para su patria. Para las

ciudadanas su responsabilidad civil, en tanto formadora de los futuros hijos de la nación, las remitía al ámbito doméstico (Lionetti, 2005, p.1246).

Esto puede verse en el Plan de Estudios que establecía la Ley 1420¹. El mismo se encontraba estructurado en seis grados, los cuales estaban segregados según fueran varones o niñas²:

PRIMER y SEGUNDO GRADO: Los contenidos de Lectura, Idioma Nacional, Aritmética, Dibujo, Moral y Urbanidad eran iguales en cantidad horaria tanto para varones como para niñas. En cambio, difería la carga horaria de los contenidos de Ejercicios Intuitivos (Color, Forma, Lugar, Cuerpo Humano, Animales, Plantas, Minerales, Materias primeras usuales, Descripción de Objetos) en el que los varones tenían 5 horas y las niñas 4; y esa hora restante se les agregaba a las niñas en una materia práctica denominada Labores (que los varones no tenían).

TERCER GRADO: Los contenidos de Lectura, Idioma Nacional, Historia, Geografía, Dibujo y Geometría, Elementos de las Ciencias Naturales, Moral y Urbanidad eran iguales en cantidad horaria tanto para varones como para niñas. En cambio, difería la carga horaria de los contenidos de Aritmética en el que los varones tenían 4 horas y las niñas 3; y esa hora restante se les agregaba a las niñas en una materia práctica denominada Labores (que los varones no tenían).

CUARTO GRADO: Los contenidos de Lectura, Idioma Nacional, Historia, Geografía, Aritmética, Dibujo y Geometría, Elementos de Ciencias Naturales, Moral y Urbanidad eran iguales en cantidad horaria tanto para varones como para niñas. En cambio, diferían las asignaturas, ya que los varones tenían 2 horas de Instrucción Cívica (Nociones elementales sobre nuestra organización política. El ciudadano, sus deberes y derechos. La Nación, las Provincias, el Municipio). mientras que las niñas tenían 1 hora de Economía Doméstica y 1 hora de Labores.

QUINTO y SEXTO GRADO: Los contenidos de Lectura, Idioma Nacional, Historia, Geografía, Instrucción Cívica (Forma de Gobierno. Derechos y Garantías. Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial), Aritmética, Geometría, Dibujo de mapas, Elementos de Ciencias Naturales, Moral y Francés eran iguales en cantidad horaria tanto para varones como para niñas. En cambio, diferían las asignaturas, ya que los varones tenían 2 horas de Ejercicios Militares y las niñas 2 horas de Labores y Corte y Confección.

Es decir que el Plan de Estudios establecido en la Ley 1420 de Educación Laica, Obligatoria y Gratuita da cuenta del interés del Estado argentino de formar ciudadanos desde la Escuela Primaria con roles bien diferenciados: los "varones" con futuros roles públicos (lo que se puede ver en los contenidos enseñados como Deberes y Derechos del Ciudadano, Ejercicios Militares y mayor carga horaria de Aritmética en los primeros años) y las "niñas" con futuros roles en el espacio privado (lo que se puede ver en los contenidos enseñados como Ejercicios prácticos de Labores a lo largo de todos los años y Corte y Confección

¹ Al respecto ver Marzoa (2014).

² Se analiza la currícula del nivel primario porque en los orígenes del Estado argentino la educación secundaria no era obligatoria y sólo estaba destinada a las clases dominantes. En este sentido, el único documento formal donde se plasmaron contenidos de ciudadanía era en dicho nivel educativo.

en quinto y sexto grado, y la menor cantidad de carga horaria para la asignatura Instrucción Cívica, Aritmética y Ejercicios Intuitivos de los primeros años). Esta escuela primaria común se conformó en el contexto del movimiento pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX con propósitos bien claros. Sus fines pretendían acercar el saber elaborado necesario para la unidad nacional y la participación ciudadana a todos (Marzoa y Mauceri, 2014, pp.79-80). Sin embargo, la formación de la ciudadanía era diferencial para varones y mujeres, puesto que los espacios de actuación para unos y otras eran diversos y el Estado se encargaba de enseñar en base a dicha diferenciación.

El análisis de este diseño curricular da cuenta de que el ideal ciudadano se asociaba a "Paternidad y Estado por una parte, y Maternidad y Patria por la otra" (Carretero; 2004, s/p). En este paradigma resultan lógicas las estrategias pedagógico didácticas que se llevaban adelante, implementadas, como se afirmó anteriormente, a través del adoctrinamiento.

La formación de ciudadanía en el presente siglo

Durante el transcurso del siglo XX se produjo un cambio de paradigma a partir de la conquista de derechos en general y de las mujeres en particular³, y del movimiento de Derechos Humanos a nivel internacional. La incorporación de un extenso catálogo de nuevos derechos a nuestro sistema normativo permitió poner en escena un nuevo tipo de ciudadanía diferente a la clásica. En el presente siglo, la noción de ciudadanía está ligada a un sentimiento de pertenencia a una comunidad global con derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal (Mesa, 2019, p.18). El proceso de globalización a partir de las nuevas tecnologías y de los procesos de gobernanza global hizo irrumpir nuevos paradigmas que impactan en las ciudadanía que habitan los territorios. Sus efectos se dan principalmente en la superación de una única y homogénea ciudadanía con un único tipo de sujeto, para pasar a múltiples ciudadanía diferentes y heterogéneas. Por ello, en este punto se torna fundamental incluir en la enseñanza esas identidades múltiples (étnicas, culturales, religiosas y de género), que se complementan entre sí, promoviendo el respeto por las diferencias y los Derechos Humanos (Mesa, 2019, p.19). Sin embargo, y siguiendo a Mesa (2019), bregar por una única idea de ciudadanía global que olvide las particularidades locales de los territorios se volvería excluyente de situaciones que suceden cercanas a las escuelas. Por ello, se debe tener como horizonte la formación de sujetos ciudadanos diversos, heterogéneos, conscientes de su pertenencia a un mundo global donde cada acción individual impacta en el colectivo, pero sin olvidar el cuidado y pertenencia a lo local,

³ El derecho al sufragio (1947), el derecho al divorcio (1987) y el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo (2020) podrían considerarse tres momentos clave de conquista de derechos humanos de las mujeres que hacen al ejercicio de su ciudadanía. En este sentido, entiendo junto a Ciriza (2009, p.2) que "la conquista del derecho a decidir cómo derecho ciudadano implica un plus, que excede la cuestión de la salud o las leyes". Esos tres hitos en la historia argentina dan cuenta del reconocimiento paulatino de las mujeres como ciudadanas plenas.

incluyendo en la educación esas identidades múltiples que se complementan entre sí (Mesa, 2019, p.19). Por ello,

la educación para la ciudadanía global aborda como cuestiones centrales, las causas y consecuencias relacionadas con la desigualdad en el reparto de la riqueza y el poder en el mundo, así como las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación que han sufrido a lo largo de la historia, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural. Todas ellas cuestiones esenciales en el ejercicio de la ciudadanía global - local o "glocal" (Mesa, 2019, p.21).

En el presente siglo los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales han puesto en crisis el modelo moderno de Nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y la concepción de ciudadanía que se les asociaban (Mastache, 2019, p.32). Por lo tanto, cabe preguntarse de qué manera se incorporan los cambios epocales y las nuevas ciudadanía, y qué persiste de lógicas previas.

Lo novedoso que traen los estudios feministas, particularmente la pedagogía y didáctica feministas, es que indagan y ponen en tensión los contenidos, la pedagogía y la didáctica utilizadas por la escuela para la formación ciudadana, a la vez que promueven la formación de una ciudadanía crítica construyendo ciudadanos y ciudadanas activas en lo local y en lo global (Martínez Martín, 2016, p.138). Esto significa dar a conocer derechos y deberes pero también aportar herramientas y estrategias para su defensa y ejercicio pleno. Por eso, formar ciudadanía de pleno derecho será el resultado de entender la equidad como objetivo principal del proceso educador (Martínez Martín, 2016, pp.138-139). Por lo dicho hasta aquí, entendemos que algunas de las habilidades más significativas que deben propiciarse en la formación de las ciudadanía del nuevo siglo son el fomento del pensamiento crítico e independiente, la capacidad de argumentar, el debate de ideas, el reconocimiento de pertenencia ciudadana a una comunidad global y a la vez local, el respeto por las diferencias en las sociedades democráticas, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos humanos propios y de los demás, el cuidado del medio ambiente. Todo ello, reconociendo las desigualdades que existen, particularmente en relación al género.

En este sentido, un cambio real en la enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria no radica (solamente) en una innovación en las "metodologías" sino principalmente en revisar "qué ciudadanía se enseña": podríamos estar usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo (Fairstein, 2016, p.152).

Para esto, es fundamental indagar no sólo en el currículum formal⁴ y en la incorporación o no de contenidos en clave de género⁵, sino también en el

⁴Por una cuestión de extensión no se desarrollan en el presente texto.

⁵Entendemos por perspectiva de género "a aquella que da cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos diferenciales a cada uno de los sexos y estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha

currículum real, es decir, en lo que efectivamente sucede en las aulas y espacios escolares. En el presente artículo, analizaremos las dinámicas que se llevan adelante en el aula (en un curso y asignatura en particular) y cómo éstas pueden contribuir a la formación de ciudadanía del presente siglo, globales y con perspectiva de género y en qué medida lo hacen.

Hacia la formación de ciudadanía heterogéneas y locales: una experiencia docente

Durante toda la clase analizada, la propuesta didáctica que predomina es la exposición dialogada. El rol central lo ocupa el docente, quien realiza explicación de los temas (basado en autores específicos) con un nivel de complejidad media-alta (ya que se exponen categorías teóricas propias de la disciplina). De este modo, la clase se inscribiría en el método expositivo en tanto "(...) el aprendizaje significativo descansa sobre la base de los saberes previos del alumno en íntima conexión con la organización del conocimiento que hace el profesor y que puede ser expositiva y verbal, sin dejar de ser significativa" (Gallegos, 2014, p.457). La incorporación cuidadosa de referencias teóricas propias del campo de las ciencias políticas resulta central en la formación de la ciudadanía, en tanto los contenidos ocupan un rol central, ya que más allá del aprendizaje del saber disciplinar, los mismos también contribuyen al desarrollo de los valores propios de la convivencia y de la ciudadanía (Mastach, 2019). El análisis permite evidenciar un interés del docente en que dichos temas sean significativos para el estudiantado (Ausubel, 2000).

En los PASAJES 1 y 2 de la observación de la clase puede reconocerse el grado de complejidad teórica y la rigurosidad de su presentación así como la preocupación por la comprensión del estudiantado:

PASAJE 1:

"PROFESOR (en adelante, P): Estamos viendo los enfoques morfológicos, ¿hasta dónde habíamos llegado? Bien, esta tipología, con respecto a partido predominante reconstruye esta fotografía: Elección. Partido A, Partido B, Partido C y Partido D. (escribe en el pizarrón). Vamos a suponer que tenemos...1...2... el partido predominante es aquel que sin (enfatisa) construir ningún tipo de alianza con otra fuerza política, con otro partido político, obtiene la mayoría en el parlamento. ¿Sí? Ahora bien, yo podría decir, el actual gobierno, ¿constituye o no un escenario de partido predominante? Piensen, la definición está ahí. ¿Es un partido predominante?

ALUMNO/A (en adelante, A): No

P: ¿Por qué no?

A: No creo que se mantenga en el tiempo.

P: Porque no tiene la condición de sostenerse en el tiempo, la definición me está pidiendo, para ser predominante tienen que demostrarlo a través del tiempo, por ejemplo, tiene que tener triunfos electorales de cuatro o cinco legislaturas, continuadas. Eso [con énfasis en la palabra "eso"] es un partido predominante,

conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales" (Pautassi, 2011, s/p).

además recuerden que el Gobierno es fruto de una coalición... es una alianza. ¿Estamos?" (Clase 1, p.3)

PASAJE 2:

"P: (...) Diríamos que son aquellos partidos políticos "que se la bancan". ¿Sí? Estos son fáciles de identificar porque son topadoras electorales. Después, Duverger habla de los partidos medios, ¿Quiénes son estos partidos medios? Siempre son partidos que están en segundo plano, ya sea en un gobierno de coalición o en la oposición. A ver, lo voy a dar con un ejemplo de la política nacional para que lo identifiquen. Un partido medio, en la Argentina, puede llegar a ser....

A: El de Massa...

P: No el de Massa... Lo van a ver con éste que es más identificable...la Coalición Cívica de Carrió.

[...]

P: Ah, lo que me pregunto usted L, yo no sé, no estaría en condiciones de decir que el de Massa es un partido menor, es un partido medio. Tal vez Del Caño, Frente Izquierda, ¿cómo se llama? Frente Izquierda, en este caso un partido menor se transformaría en un partido relevante. Piensen que en ese escenario de ballottage que vivió la Argentina, ese porcentaje del 3% era muchísimo. Es muchísimo, ¿sí? ¿Hasta ahí estamos? ¿Preguntas? (Clase 1, p. 5 y 7)

Se observa en estos pasajes que, para dar significatividad a los contenidos, el docente va construyendo la clase a partir de ideas o conocimientos previos (Litwin, 2016) que el estudiantado aporta (como cuando usa ejemplos de personas o partidos de la actualidad política del país para que relacionen con el contenido "partido predominante"). Esta vinculación con la realidad es central ya que permite que el aprendizaje en el aula no tenga lugar en el vacío social, sino que, por el contrario, favorece que se establezcan relaciones entre los conceptos teóricos y algunos individuos que actúan en gran medida como representantes impersonales de la cultura (Ausubel, 2000, p.55). La estrategia didáctica que predomina en estos pasajes de exposición docente es la de la integración (Litwin, 2016), en tanto se van dotando de sentido los temas, conceptos o campos al ponerlos en relación con ejemplos o casos. Para el contenido de esta clase, el uso de ejemplos resulta particularmente relevante, ya que el estudiantado puede ir dotando de sentido los contenidos nuevos (como el concepto de partido dominante, la dinámica que se da entre fuerzas políticas en una democracia partidaria, las distintas clasificaciones de partidos) a partir de la presentación de ejemplos que conocen de la realidad política del país (a través de medios de comunicación, redes sociales, charlas familiares, entre otros).

En la misma línea, otro aspecto que vale señalar de la clase en análisis es el desarrollo de un conjunto de habilidades que el docente fomenta a través de su propuesta de enseñanza y que son clave para la formación de ciudadanía del presente siglo. En este sentido, entendemos junto a Martínez Martín (2016) que la formación de ciudadanía a través de una pedagogía feminista debe promover procesos de enseñanza y aprendizaje multidimensionales que sean garantes de

habilidades y capacidades para la participación y el empoderamiento social (Martínez Martín, 2016, p.148).

En los pasajes subsiguientes puede observarse particularmente el fomento del pensamiento independiente y de la crítica social responsable (Mastache, 2019). Por ejemplo, en el PASAJE 3 podemos ver que el docente hace explícita la intención de generar pensamiento crítico⁶, al estimular al grupo de estudiantes a analizar por sí mismos/as cómo los medios de comunicación generan tendencias electorales y no son neutrales:

PASAJE 3:

"(...) Este tipo de modelo [de partido político] se va a combinar con otros y es aquel que permanentemente están viendo en televisión, cuando están los analistas políticos, vieron que se sientan los panelistas....

A: Intratables⁷

P: Y dicen: "yo creo que va a ganar..."

P: A Navarro⁸ lo vi un par de veces, era muy crítico. Hay tanta cosa en el medio...

Les doy estas herramientas justamente para disipar el humo de los panelistas de la tele. Muchos panelistas que son Licenciados en Ciencias Políticas, que son las famosas consultoras, lo que deberían hacer, es este tipo de análisis. ¿Pero qué pasa? **Como ellos proyectan los resultados de sus análisis a través de los medios de comunicación, se transforman también, por así decirlo, en "marcadores de tendencia", como si fuera moda. Y esto sin subestimar el modo del ciudadano** (negritas nuestras...)" (Clase 1, p. 7).

En el PASAJE 4 puede observarse la promoción del pensamiento crítico a través de la estrategia de la formulación de preguntas, las cuales invitan a la reflexión e integración de saberes, necesarios para formar ciudadanía crítica. A su vez, las mismas propician que el estudiantado desarrolle la habilidad de argumentación.

PASAJE 4:

"P: ¿cómo se proyectan hoy los candidatos? ¿A través de qué? Si hoy cualquiera de nosotros quiere ser candidato a lo que sea, ¿cómo se proyecta?" (Clase 1, p. 9).

En este caso, la estrategia de la pregunta invitando a pensar cómo se proyectarían como candidatxs abona la construcción del pensamiento crítico, lo cual desde una mirada feminista y de derechos sienta "las bases para el análisis

⁶ La idea de pensamiento crítico es tomada de la pedagogía crítica cuyo mayor referente es Giroux quien sostiene que "La pedagogía crítica anima a los estudiantes a aprender a registrar la disidencia, a asumir responsabilidad en su vida como ciudadanos, además de tomar riesgos en crear las condiciones para la existencia de formas de agencia individual y social que conducen a una democracia sustantiva. (...) Se trata también de vincular el aprendizaje al cambio social, la educación a la democracia, y el conocimiento a las acciones de intervención en la vida pública" (Giroux 2004, p.30).

⁷ Programa de televisión argentino.

⁸ Periodista argentino.

de las desigualdades y la de-construcción de las lógicas dominantes” (Martínez Martín, 2016, p.134).

En esta misma línea, en el PASAJE 5 se puede ver cómo el docente promueve el pensamiento independiente cuando invita al estudiantado a pensar por sí mismos/as escenarios políticos de Argentina, dando así un paso más allá de la transmisión de información, la cual deberá ser utilizada para pensar y proyectar en un trabajo personal que los ubica en el lugar de ciudadanos/as - sujetos de derecho. En este sentido, la consigna propicia el desarrollo de habilidades de argumentación y problematización, fundamentales para la formación de ciudadanía crítica, a la vez que favorece que el contenido sea apropiado y se torne significativo.

Es interesante señalar que esta propuesta se propone como una instancia de evaluación que pareciera enmarcada en las buenas prácticas evaluativas (Litwin, 2016): es anticipada y se encuadra en la lógica de la propuesta de enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades de la clase

PASAJE 5:

“P: Tal vez, sin compromiso, lo que podríamos hacer (no es para la semana que viene) una instancia para evaluar, es que ustedes apliquen la teoría a octubre.

A: ¿a octubre?

P: A las elecciones⁹. Hagan un informe, un trabajo, de acuerdo a la teoría que ustedes tienen, proyectar escenarios a futuro y esas cosas...” (Clase 1, p. 7).

Como se evidencia en el PASAJE 6, el docente encuadra el tema también en un escenario de globalización, propiciando la formación de ciudadanía no sólo nacionales sino también globales (Mastache, 2019). De este modo al momento de realizar la integración didáctica (donde, además, retoma temas y conceptualizaciones vistos con anterioridad) señala la existencia de otros factores a nivel global que pujan por el poder de las soberanías estatales, como las empresas transnacionales:

PASAJE 6:

“P: ¿Se acuerdan cuando vimos el tema de Baumann, la modernidad líquida y la modernidad sólida? Cuando vimos las estructuras sociales... ¿se acuerdan que habíamos dicho que estábamos en un proceso de transformación? Eso que se denomina globalización. Bueno, los partidos políticos no escapan a este proceso de transformación social. ¿Sí? Es así que los partidos en la actualidad, y esto es más allá del sistema de partidos, desarrollan este concepto de partidos “atrapa-todo”.

En la actualidad [...] las sociedades -presten atención- están caracterizadas en líneas generales, (si me voy a la República Islámica de Irán esto no es así, pero hablando del mundo Occidental) están caracterizadas por orientaciones laicas, consumo de masas, y todo esto va generando una transformación social que ejerce presión en los partidos políticos para que modifiquen ¿qué? Sus ideologías

⁹ En octubre de 2017 se llevaron adelante en Argentina elecciones para renovar bancas del Poder Legislativo.

y su organización. Se acuerdan cuando hablábamos de las empresas que en la actualidad están organizadas en forma de red, y ya no en la estructura piramidal, ¿sí?” (Clase 1, p. 10).

De esta manera, los pasajes anteriores evidencian un interés del docente por fomentar algunas habilidades de la futura ciudadanía que son propias de este nuevo siglo, como las de fomento del pensamiento crítico e independiente, la capacidad de argumentar, el debate de ideas, el respeto por las diferencias en las sociedades democráticas y el reconocimiento de la pertenencia ciudadana a una comunidad nacional pero también global (Mastache, 2019). De este modo, podríamos decir que la dinámica de la clase favorece no sólo aprendizajes conceptuales, sino también el desarrollo del saber-ser ciudadano, por lo cual podríamos encuadrarla en una perspectiva propia de la pedagogía de la formación (Mastache, 2019).

CONCLUSIÓN

Desafíos pendientes y propuestas

El presente siglo hace urgente y necesaria la formación de ciudadanía con un perfil distinto respecto de aquellas que fueron pensadas en los orígenes de los Estado-Nación. En la actualidad, los movimientos sociales por los Derechos Humanos y los movimientos feministas a nivel global traccionaron e hicieron posible que los Estados asuman compromisos a nivel global y deban cumplirlos. Hoy ya no puede pensarse a la ciudadanía sólo dentro de límites territoriales sino que también debe entenderse como parte de un mundo en plena gobernanza global.

Esto requiere que los Estados formen ciudadanía con métodos pedagógicos y didácticos diferentes de aquella primera ciudadanía que los habitó. Tal como se desarrolló a lo largo del presente trabajo, las habilidades que deben propiciarse en la formación de estas nuevas ciudadanía son el fomento del pensamiento crítico e independiente, la capacidad de argumentar, el debate de ideas, el reconocimiento de pertenencia ciudadana a una comunidad global y a la vez local, el respeto por las diferencias en las sociedades democráticas, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos humanos propios y de los demás, el cuidado del medio ambiente. Todo ello, reconociendo las desigualdades que existen, particularmente en relación al género.

En este trabajo se presentó el análisis de una clase destinada específicamente a la formación ciudadana con énfasis en la mirada sobre los modos en los cuales las propuestas pedagógico didácticas desplegadas por el docente contribuyen a la formación de esta nueva ciudadanía.

Como conclusión se puede afirmar que las estrategias didácticas utilizadas por el docente fomentan algunas habilidades ciudadanas requeridas para las nuevas ciudadanía: promueven el pensamiento crítico e independiente, el debate, la capacidad de argumentación y la pertenencia a una comunidad global. Asimismo, el docente utiliza técnicas que van de la mano con dicho objetivo,

como la integración, la evaluación enmarcada en buenas prácticas, el uso de preguntas, ejemplos y casos, el recurso a los saberes previos del estudiantado.

De este análisis también se puede concluir que quedan desafíos pendientes, en tanto hubieron habilidades que quedaron fuera de esta clase (tales como propiciar la pertenencia a una comunidad ciudadana local, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, todo ello en clave de género). Entendemos que un docente no lo puede todo, y siempre se realizan recortes, especialmente a nivel de una clase. Sin embargo, cabe hacer algunos comentarios que creemos constituyen un aporte desde la perspectiva de género, en tanto no alcanza con propiciar estrategias que promuevan el empoderamiento y la crítica, sino que es necesario llevar adelante propuestas áulicas concretas que permitan construir ciudadanía igualitarias y que no perpetúen las desigualdades sexo-genéricas (Da Cunha, 2015; Martínez Martín, 2016).

Sin dudas, hacer evidente en el marco de la clase la desigualdad en relación con el género que sufren mujeres y disidencias constituye un desafío. Dados los contenidos tratados en la clase, la omisión de referencias a la desigualdad real en la que se encuentran las ciudadanas respecto de sus pares varones (Martínez Martín, 2016) constituiría una manera de perpetuar las lógicas de formación para la ciudadanía clásica que podría pasar invisibilizada. Algunas líneas de trabajo posibles que podrían haberse incorporado a la clase: qué lugar tuvieron y tienen las mujeres en los partidos políticos, la cuestión de la paridad en la conformación de listas y en el funcionariado, una mirada crítica a la historia respecto del acceso de las mujeres al espacio público, el reconocimiento de las limitaciones y dificultades que aún encuentran las mujeres para participar en los espacios políticos, por mencionar algunas. En igual sentido, los ejemplos podrían haber sido usados para analizar estos lugares diferenciados según una perspectiva de género; algunas preguntas permiten mostrar a qué nos referimos: ¿quiénes son los/as presentadores/as y/o los/as analistas políticos? ¿Tienen preocupaciones diferentes? ¿Se decodifican igual los mensajes según las distintas pertenencias sociales (de género, clase, etnia u otras)?

Estos comentarios no intentan ser una crítica al docente; por el contrario, buscan enfatizar la complejidad de la tarea de enseñanza y la necesaria formación y reflexión del profesorado requerida para poder avanzar en la incorporación al aula de propuestas potentes de formación de las nuevas ciudadanía, tal como las hemos caracterizado a lo largo del trabajo. De esta manera, podremos seguir formando ciudadanía críticas, empoderadas, movilizadas, igualitarias y no hegemónicas para formar las ciudadanía para habitar el mundo futuro que queremos.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Paidós.
Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.
Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Cognición y pensamiento humano*. Paidós.



- Bedetti, R. y Ganuza, J. (2011). Docencia: experiencias innovadoras: Escuela y movilidad social: la Ley 1420 y el reposicionamiento de la mujer en el espacio público. *Itinerarios Educativos*, 1(5), 97-110.
- Bedin, P. (2013). Críticas y dilemas feministas sobre el universalismo androcéntrico de la ciudadanía liberal clásica. *Revista Temas y Debates*. (17), 26.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique Grupo Editor.
- Carrasco, C. (2001) El ejercicio de la ciudadanía: la ciudadanía oculta de las mujeres. En Aubet, M. J., et al. *Mujer y ciudadanía. Del derecho al voto... al pleno derecho*. Ediciones Bellaterra.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero, Mario Voss, James F. (comps.). *Aprender y pensar la Historia*. Amorrortu.
- Ciriza, A. (2009). *Notas sobre ciudadanía sexual: El derecho al aborto y la ciudadanía de las mujeres en el debate argentino* en Fundación de Estudios para el Desarrollo Social, Escenarios Alternativos.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Gallegos, W. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87).
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica. *Anuario Pedagógico* (8).
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Lionetti, Lucía (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27).
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Mackinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Ediciones Cátedra.
- Maffía, D. (2007). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Universidad de Buenos Aires. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, (20), 129-151.
- Marzoa, K. y Mauceri, M. (2014). La organización de la educación primaria argentina. El devenir hacia la consolidación de una tendencia a la unidad en Ruiz, G., *op.cit.* Cap. III, 53-90.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Noveduc.
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación* (17), 31-52.

- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1).
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Revista Debate feminista*, 4(7).
- Nino, C. (1989). *Ética y derechos humanos*. Editorial Astrea.
- Olympe de Gouges et.al. (2007). *Cuatro mujeres en la revolución francesa*. Biblos.
- Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos* (89).
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Ruiz, G. (2014). *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. EUDEBA.
- Savater, F. (2016). *El valor de educar*. Paidós.
- Schujman, G. [et.al] (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política*. Aique Grupo Editor.
- Siede, I. (2013 A). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum en Schujman, G. [et.al], 15-37.
- Siede, I. (2013 B). "Hacia una didáctica de la formación ética y política" en Schujman, G. [et.al] (op.cit.), 227-242
- Siede, I. (2016). *Peripencias de los derechos humanos: en el currículum escolar de Argentina*. Eudeba.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI editores.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Woolstonecraft, M. (2014). *Revindicación de los derechos de la mujer (1790)*. Editorial Akal.