UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN O CÓMO SE PUEDE CONSTRUIR CIUDADANÍA DESDE LA ESCUELA

MIRIAN MÁRQUEZ[1]

RESUMEN

La construcción de ciudadanía es parte del contrato fundacional de la escuela y es insostenible pensar en sociedades democráticas en las que no haya participación. Nos preguntamos si la participación es solo un contenido o un objetivo de enseñanza, o si su aprendizaje se logra a través de las vivencias y de las prácticas que se instalan en las instituciones educativas y en la sociedad. La escuela es «uno de los espacios públicos donde se enseña y se aprende a participar participando, a ser autónomo dejando decidir reflexivamente, a vivir la democracia viviendo en democracia» (ANEP.CEP, 2009:98).

Este trabajo analiza la narrativa de una maestra para identificar distintos momentos de un proceso donde la planificación y el diseño de las intervenciones docentes están fuertemente marcados por la participación de alumnos, familias y comunidad.

La guía para el análisis son los escenarios propuestos por Cullen (2009). El primer escenario es «aprender y enseñar a aprender a tomar la palabra»; implica entrar al espacio de lo público, dar sentido a lo que hacemos, buscar múltiples posibilidades renunciando a caminos únicos. Sobre esta base, el segundo escenario insiste en la búsqueda de alternativas, «se trata de aumentar nuestra potencia de actuar», «abrir alternativas a mundos posibles» a partir del conocimiento responsable de la realidad. El tercer escenario supone la deliberación sobre el bien y la justicia que permite interpelar al otro y cuestionar críticamente el orden establecido (2009:33-37). En la narrativa la toma de decisiones siempre aparece en plural y la escuela se transforma en un nodo donde se potencian las capacidades de todos; cada uno tiene algo que enseñar y algo que aprender en esa construcción colectiva. La propuesta de enseñanza seleccionada muestra otras formas de vincular saberes y aprendizajes, escuela y familia, escuela y comunidad, adultos y niños.

Palabras clave: ciudadanía – participación - enseñanza

1. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay. Maestra. Profesora de Pedagogía y de Investigación Educativa en el IFD de Pando - CFE

EL PRETEXTO PARA ESCRIBIR

> «Es necesario desarrollar prácticas pedagógicas donde no solo circulen saberes, sino que provoquen en los educandos y docentes cambios en la experiencia de sí» (Bertolini, Langón, 2009:13)

La decisión de compartir una propuesta de enseñanza centrada en un proceso de participación es un esfuerzo por repensar, a la luz de nuevas lecturas, una experiencia de trabajo realizado en una escuela hace unos años, e insistir en la posibilidad que tenemos de vivir una escuela en la todos tengan voz, donde se potencie el ámbito de lo público y los niños y sus familias puedan ser protagonistas. El relato pretende recuperar una experiencia de enseñanza y de aprendizaje, considerando que, aunque hay roles preestablecidos, estos procesos se dan en alumnos, en familias y en docentes. En este sentido el maestro Martínez Matonte diferenciaba entre instruir, enseñar y educar, y expresaba: «me inclino, naturalmente, por educar. Educar es un juego muy complejo. Porque cuando nos metemos en ese juego, el de la educación, en la medida en que pretendemos ser educadores, estamos siendo educandos» (Matonte, 2009:17).

Más que una actividad, o actividades de enseñanza, se narra y analiza un proceso en el que la planificación y el diseño de las intervenciones docentes están fuertemente marcados por la participación de los alumnos, las familias y la comunidad. La narrativa se escribirá en primera persona porque se realiza desde el recuerdo vivencial, marcado por la biografía personal, de manera que permite recuperar aspectos que no quedan registrados en la planificación ni en las actividades escritas por los alumnos.

A partir de la lectura de Cullen (2009) se considera la importancia de la narrativa como posibilidad de identificar concepciones implícitas y explícitas vinculadas a las prácticas de enseñanza. El relato de la experiencia permite alejarse de una concepción lineal que supone que los hechos se dan en forma secuencial y encadenada, mostrar trayectorias y vivencias y hacer visibles opiniones, sentimientos, percepciones, modelos, problemas, convicciones, utopías.

Como resultado de esta reflexión, incorporo los «escenarios educativos» que este autor propone para pensar actividades de enseñanza que fueron realizadas con niños de sexto año escolar. Los escenarios permiten reinterpretar sentidos, por lo tanto, cuando los menciono refiero a los objetivos que explícita o implícitamente, me propuse al planificar la enseñanza. El eje es construcción de ciudadanía porque:

> Es la escuela uno de los espacios públicos donde se enseña y se aprende a participar participando, a ser autónomo dejando decidir reflexivamente, a vivir la democracia viviendo en democracia. Es un lugar donde se aprende a convivir, a argumentar y a desarrollar capacidades como el diálogo, la colaboración y la responsabilidad. (ANEP.CEP, 2009:98)

Además se integran otras áreas, especialmente las Áreas de Lengua y Matemática.

El primer escenario que propone Cullen (2009) es «aprender y enseñar a aprender a tomar la palabra», e implica entrar al espacio de lo público, dar sentido a lo que hacemos, buscar múltiples posibilidades renunciando a caminos únicos. Sobre esta base el segundo escenario insiste en la búsqueda de alternativas, «se trata de aumentar nuestra potencia de actuar», «abrir alternativas a mundos posibles» a partir del conocimiento responsable de la realidad. El tercer escenario supone la deliberación sobre el bien y la justicia que permite interpelar al otro y cuestionar críticamente el orden establecido (Cullen, 2009, pp. 33-37).

Tomar estos escenarios como guía de análisis puede parecer demasiado abarcador y ambicioso, pero es la mirada que surge del análisis posterior donde se revisan los presupuestos y resultados de las acciones educativas. Es casi imposible que estos presupuestos puedan ser totalmente explicitados *a priori* si las propuestas surgen del intercambio dinámico y complejo entre los sujetos y tratan de expresarse en la planificación a través de los contenidos del programa del grado y de los intersticios que surgen en las prácticas instituidas.

Los escenarios educativos

> «Nuestra pelea cotidiana es tomar todas las realidades que chisporrotean en la vida misma, en esta vida que posee tantas cosas huérfanas de palabras que las nombren y, en un acto de libertad, nombrarlas.» (Devetach, 1993: 87)

Litwin (2008) recuerda que John Dewey en su libro *Experiencia y educación* (1938) señalaba que los temas aprendidos en forma aislada, sin conexión, caen en el olvido. Por lo tanto, cada actividad debería provocar curiosidad, iniciativa, crear deseos y propósitos intensos y, a la vez, preparar a la persona para nuevas experiencias, de calidad más profunda y expansiva. De esa forma el crecimiento es estimulado por la reconstrucción y la continuidad de la experiencia.

Cullen (2009) usa la metáfora de los escenarios para identificar los lugares, los tiempos y los actores involucrados en los acontecimientos educativos. La educación se desarrolla en escenarios que, como son producto de prácticas sociales, tienen un suelo en permanente cambio, culturalmente situado; escenarios provisorios en los cuales los docentes somos actores que sentimos, a la vez, extrañamiento e identificación. Hay una ficción de seguridad en estos escenarios que está dada por lo instituido porque es en la escuela donde se repite permanentemente, «como gesto ético-político, la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender.» (Cullen, 2009:20)

Los niños también podemos participar

El primer escenario refiere al vínculo entre docencia y ciudadanía. **Enseñar y aprender a tomar la palabra**, es decir, ingresar al espacio público. En la práctica de enseñanza que se analiza se ve claramente a los protagonistas tomar la palabra. Más que una actividad, o actividades de enseñanza, se narra un proceso en el que la planificación y el diseño de las intervenciones docentes están fuertemente marcados por la participación de los alumnos, las familias y la comunidad.

Todo comenzó una mañana, en el diálogo con el que iniciábamos siempre la jornada, cuando una alumna planteó: «Maestra, vi en la tele que el Centro Comunal pide que los vecinos propongan lo que se necesita para el barrio, y decía que los niños también podemos participar. Yo pensé que podríamos pedir que hagan una parada frente a la escuela para que los niños que esperan el ómnibus no se mojen si llueve y no estén al sol en verano».

Enseguida comenzamos a intercambiar lo que sabían ellos acerca del Presupuesto Participativo. Le preguntamos a una maestra de la escuela y supimos que había que presentar una carta al Centro Comunal Zonal (CCZ) en la que se explicara la propuesta. Consulté al grupo y planificamos para el día siguiente redactar la carta entre todos y enviarla.

Los niños expresan sus inquietudes y, entonces, ese territorio seguro de la planificación, los espacios áulicos y los tiempos escolares, se altera. Es necesario preguntar, intercambiar, escuchar, y replanificar. Los contenidos que debe enseñar la escuela están presentes, pero de otra manera; la carta era una buena excusa para trabajar en el área de lengua con un propósito concreto, considerando los intereses de los alumnos tal como lo había planteado en mi planificación anual: «Se variarán las propuestas tendiendo, siempre que sea posible, a escribir para receptores reales y en situaciones concretas».

Una actitud de escucha permite vincular lo que dicen los niños, su vida cotidiana, con los nuevos objetos de conocimiento que les aporta la escuela. Implica pensar una enseñanza que ponga el centro del proceso educativo en el protagonismo de los propios sujetos; se da entonces un cambio que va acompañado por una liberación de las potencialidades y de la propia inteligencia.

Un segundo escenario al que refiere Cullen destaca de la docencia su experticia en alternativas, capaz de «abrir otros mundos posibles» y aumentar individual y colectivamente la potencia de actuar y transformar.

Con esta propuesta se podía trabajar la construcción de ciudadanía y desarrollar los objetivos planteados en mi proyecto de «Autonomía personal y desarrollo grupal». Me sorprendió gratamente que quien hiciera la propuesta fuese una niña que no tomaba ómnibus, por lo tanto no necesitaba un refugio y estaba manifestando comprensión y solidaridad hacia los compañeros que sí lo hacían.

Se escribió la carta en forma colectiva y fue enviada al Centro Comunal Zonal. Unos días después nos llegó una comunicación indicando que debíamos pasar a retirar volantes para promover que los vecinos eligieran nuestra propuesta el día que se votaba el presupuesto participativo.

La propuesta fue generando una serie de resoluciones y asunción de responsabilidades, ahora surgía una nueva instancia de participación que implicaba involucrar no solo a las familias sino a los vecinos del barrio. Como docente debía tomar decisiones referidas a contenidos y metodologías de trabajo, pero eran los niños quienes discutían en asambleas y enriquecían con sus aportes el proyecto.

Lugares y distancias geográficas y sociales

Antes de continuar, considero necesario explicar que la mayoría de los alumnos no viven en el barrio en el que está la escuela sino que provienen de asentamientos que se encuentran distantes entre veinte cuadras y cuatro kilómetros. La escuela está rodeada de colegios privados para clases altas, y de viviendas muy lindas junto a otras más humildes. Estas diferencias determinan que sean solo algunos habitantes del barrio los que utilizan el servicio de transporte colectivo.

Debíamos preparar nuestra llegada al barrio con los volantes que explicitaban la propuesta e invitaban a votarla. Desde lo didáctico fue una oportunidad para trabajar oralidad; debíamos planificar nuestro discurso para que nuestros argumentos fueran convincentes, y ensayarlo para estar tranquilos y seguros. La clase se organizó en pequeños grupos de dos o tres y salimos. En las esquinas distribuíamos las casas, realizaban la visita y nos volvíamos a reunir. Al comenzar los niños estaban muy contentos y entusiasmados, pero luego de visitar las casas más lindas se encontraban bastante decepcionados. Las personas que los atendían no comprendían lo que estaban haciendo, los atendían con miedo y les respondían mal. Un niño expresó: «En esta cuadra solo encontré una persona amable». Algunas veces tenía que intervenir para explicar a los adultos por qué los niños estaban haciendo una actividad fuera de la escuela. Felizmente, cuando pasamos a recorrer la parte del barrio de casas más humildes a los vecinos les entusiasmó la idea, estuvieron de acuerdo con la necesidad de construir un refugio y alentaron el emprendimiento de los niños.

Es necesario que la escuela brinde estrategias a los niños y a las niñas que les permitan resignificar y reorganizar los propios saberes; por eso es ineludible partir de la problematización de la cotidianeidad, rescatando las dificultades, inquietudes, curiosidad, deseos, y, desde ahí, trabajar hacia la construcción de conceptos. Por eso, cuando regresamos al aula los equipos compartieron sus experiencias y analizaron las repuestas que habían recibido. Al ser alumnos de sexto año (varios de trece y catorce años), hubo muy buenas reflexiones que enriquecieron el debate.

El análisis y la discusión sobre lo acontecido se vincula al tercer escenario; Cullen considera la **dimensión ético-política**; **cuidar la subjetividad desde la interpelación del otro y desde la responsabilidad**. Esto implica compartir relatos que permitan expresar lo que se piensa y se siente y analizarlos para cuestionar lo establecido y «resistir a la ilusión del pensamiento único».

REDES QUE SOSTIENEN

Como la propuesta no alcanzó la cantidad de votos necesaria para ingresar en el presupuesto participativo, vecinos de la Comisión del barrio se acercaron a conversar con el grupo. Plantearon que si queríamos construir el refugio ellos estaban dispuestos a apoyarnos consiguiéndonos los materiales necesarios. Por supuesto, que lo que más deseaban los niños era que su proyecto fuese realizado. Pero, desde mi lugar de maestra se presentaba algo que parecía trascender mis posibilidades: construir un refugio con los niños en un espacio público. Sin embargo, no podía frenar un proceso que estaba en marcha ni contradecir algunos principios tan valorados por mí como «educar para la vida», «tener en cuenta los intereses de los niños», «trabajar la construcción grupal, la participación, identificar problemas y proponer soluciones».

A la vez que me generaba incertidumbre, me entusiasmaba la posibilidad de involucrar a las familias y de trabajar en forma concreta algunos contenidos del curso (mediciones, cálculo de área y de volumen, geometría, entre otros). Comencé a planificar un diseño de proyecto que considerara estos aspectos y se lo presenté a los niños para elaborarlo en conjunto. En primer lugar teníamos que ver cómo eran los refugios para decidir cómo sería el nuestro. Salimos al barrio a observar con qué materiales estaban construidos y a tomar todas las medidas necesarias.

También era importante definir dónde sería construido. La escuela está ubicada donde termina una calle, por allí doblan los ómnibus en uno y otro sentido, decidimos hacer un único refugio ubicado de manera tal que permitía una correcta visibilidad en las dos direcciones.

Consideramos cuáles eran las medidas adecuadas, cuál era la dirección en que soplaba más el viento para ubicar el paravientos y esbozamos nuestro primer diseño de refugio; se lo dimos a un vecino y lo dibujó. Consultamos a un constructor para saber cómo calcular los materiales necesarios y comenzamos, por un lado a preparar el terreno y, por otro, a realizar el cálculo del volumen de hormigón y las proporciones de pedregullo, arena y portland para hacer el piso.

Una vez que estuvo limpio el terreno otro vecino les enseñó a los niños cómo, usando una cuerda y una escuadra, se podía «escuadrar», es decir, marcar el piso del refugio para que todos los ángulos fueran rectos.

Se organizó una actividad con los vecinos y los niños y sus familias para un domingo de mañana y se construyó el piso del refugio. Recuerdo la emoción con la que una niña observó desde la ventana del salón de clase que se empezaba a usar el espacio aunque solo tenía el piso: «Miren, hay una señora esperando el ómnibus en nuestra parada».

Todo este proceso llevó meses de trabajo. Siguieron tareas más específicas y en las que era más difícil que participara directamente todo el grupo. Padres y vecinos, ayudados por algunos alumnos, levantaron las columnas, el paravientos y construyeron los asientos. Funcionarios del Centro Comunal Zonal colocaron el techo.

El recorrido que hicimos para llevar adelante el proyecto del grupo confirmó que la emoción y el compromiso pueden vivificar el contenido concreto que pretendemos aprendan los niños. La construcción de ciudadanía es parte del contrato fundacional de la escuela y es insostenible pensar en sociedades democráticas en las que no haya participación. Sin embargo, ese compromiso ético político no es posible que se logre por imposición; como plantea Reina Reyes, las acciones que desarrollen los maestros quedarán en los niños como ejemplo de sometimiento o de libertad, porque:

> [L]os bienes de la educación laica se encuentran en los dominios de la didáctica ya que hay métodos que pueden originar la reducción de posibilidades para el logro de la autonomía del educando y para su socialización democrática. El valor de lo que se enseña está subordinado a la forma como se enseña. El índice para valorar la acción educativa no es el programa escolar sino los métodos utilizados para su cumplimiento. (…) la forma de enseñanza es más importante que el contenido. (Reyes, 1943: 89- 90)

En esta experiencia la toma de decisiones siempre aparece en plural y la escuela se transforma en un nodo donde se potencian las capacidades de todos; cada uno tiene algo que enseñar y algo que aprender en esa construcción colectiva. Hay una circulación del saber que muestra una tríada didáctica que no es rígida. Desde el lugar del docente, que se ve enfrentado a planificar la construcción de un refugio, se visualiza lo que planteaba el maestro Jacotot: «se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia» (Ranciere, 2007:29). Por otra parte, la enseñanza no está restringida al lugar físico, el aula no es solo el espacio establecido por la organización edilicia de una escuela que refiere al salón de clase, sino que es «todo espacio en el que a partir de una decisión docente, se producen acontecimientos del orden del enseñar y del aprender» (Santos, 2011:75).

> ...hay que reconocer que todo sujeto es, potencialmente, no sólo actor sino autor, capaz de cognición/elecciones/decisiones. La sociedad no está entregada solamente, ni principalmente, a determinismos materiales, es un juego de enfrentamiento/ cooperación entre individuos sujetos, entre 'nosotros' y 'yos' (Morin, 1999, p. 140).

Al reconstruir esta situación de enseñanza se podría realizar un análisis más exhaustivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mirando las planificaciones, los resultados de las actividades de los niños y otros documentos. Sin embargo, aquí se recuperan aquellos momentos y escenas que fueron marcando el recorrido, especialmente la valoración de aquellos aspectos de la enseñanza que no son medibles, sino que son lo que cada uno toma o deja en el acontecimiento didáctico, considerando que el aprendizaje no es algo evidente de forma inmediata, porque el tiempo legal de la enseñanza no es idéntico al tiempo real de los aprendizajes y el tiempo de los aprendizajes se inscribe en la dimensión subjetiva de los alumnos (Chevallard, 1991).

Es necesario pensar en una escuela que, si considera que debe educar para la vida, genere propuestas vivenciales que pongan en el centro lo que realmente se necesita para convivir y construir una sociedad diferente y permitan leer el mundo más allá de la significación superficial de las cosas.

> Podemos desarrollar una sensibilidad más fina para las diferentes tonalidades de la escolaridad, no solo a favor de nosotros mismos, sino también de nuestros alumnos. Y una mayor capacidad de discernir y apreciar las enseñanzas implícitas de la escolaridad no podrá menos que beneficiarnos a todos (Jackson, 2007: 129-130).

La propuesta de enseñanza seleccionada muestra otras formas de vincular saberes y aprendizajes, escuela y familia, escuela y comunidad, adultos y niños. Se destaca la negociación, el diálogo que supera tensiones culturales y tensiones propias del acontecimiento didáctico. Interviene más la subjetividad, se profundiza el intercambio y se hace posible la educabilidad.

La experiencia nos dice que en el momento en que se desarrolla la enseñanza hay múltiples factores que inciden e impiden que el sujeto situado, histórico, concreto, y la relación intersubjetiva que se da en el acontecimiento de enseñar y aprender, ocupen el lugar central. Sin embargo hay prácticas de enseñanza que ponen énfasis en la educabilidad de todos los seres humanos, más allá de las variables contextuales y circunstanciales que aparecen en muchos discursos como obstáculos a la posibilidad de educar. Porque para que un conocimiento se transforme en saber debe haber pasado «por el crisol de la reflexión crítica, la propia experiencia personal e histórica, las vivencias y convicciones profundas para transformar dichos conocimientos en germen de sabiduría» (Cantero, 2006:206).

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEP. (2009). Programa de Educación Inicial y Primaria.

Bertolini, M., Langón, M. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cantero, Germán (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser espera. En Martinis, P. Redondo, P. (comps) (2006): *Igualdad y educación*. *Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Chevallard, Y. (1991), *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, Aiqué.

Cullen, Carlos (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Devetach, Laura (1993): *Oficio de palabrera*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Jackson, Philip (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Matonte, J.P. (2009). Villa García por dentro. Montevideo.

Morin, Edgard (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para la reforma educativa*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Ranciere, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Reyes, Reina (1967). *El derecho a educar y el derecho a la educación. Ensayo*. Montevideo: Editorial Alfa.

Santos, Limber (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. *Revista Quehacer Educativo N° 105*. Montevideo: febrero 2011. pp. 74-81.