

LOS PROFESORES Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA: LECTURAS Y TRADUCCIONES ESCOLARES¹

M. Paula GONZALEZ AMORENA.
mariapaula.gonzalez@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Probablemente la formación de ciudadanos sea el tópico más mencionado por los documentos oficiales y los textos didácticos al hablar de finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sin embargo, cuando en un reciente estudio se les preguntó a un conjunto de profesores y directores cómo imaginaban el futuro de sus alumnos y qué papel le asignaban a la escuela como proveedora de recursos para ello, los investigadores manifestaban que lo primero que les había llamado la atención era que *“los discursos de directivos y docentes raramente mencionan la función de formar para la participación política o para el ejercicio ciudadano”* (ARROYO, 2004: 122).

Ante las evidencias documentales y las del citado estudio, nos preguntábamos al inicio de nuestra investigación: ¿qué sucede en el caso de los profesores de historia y ciencias sociales?, ¿En ellos también están ausentes las alusiones a la formación ciudadana? Si los discursos políticos y didácticos hacen especial hincapié en esta formación para la participación democrática, ¿de qué manera estos textos son leídos por los docentes?, ¿Cómo se interpreta la ciudadanía?, ¿Cómo se traduce su formación en la escuela?

Antes de intentar dar una respuesta provisoria a estas preguntas, revisaremos muy sintéticamente el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina y las tradiciones asociadas a su formación en la escuela puesto que entendemos que estas cuestiones moldean las lecturas, interpretaciones y traducciones que los docentes realizan de la formación de la ciudadanía en la escuela.

¹ Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en curso “Los profesores y la historia reciente en la escuela media en Buenos Aires”, dirigida por el Dr. Joan PAGES y desarrollada dentro del Programa de Formación del Personal Investigador con la beca FI-UAB 01163 de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CIUDADANÍA: DESARROLLO HISTÓRICO Y TRADICIONES ESCOLARES

La idea de ciudadanía es un concepto complejo porque condensa dos dimensiones: una política y otra comunitaria.² La dimensión política se ha ido forjando a partir de tradiciones políticas diversas, matizadas y ajustadas según los espacios de desarrollo. Así, las tradiciones democrática, republicana, liberal y social, no tuvieron el mismo desarrollo en Europa o Estados Unidos que en América latina. El concepto europeo de derechos ciudadanos quedó plasmado en pactos, textos o ensayos constitucionales del siglo XIX pero no se correspondió totalmente con la práctica política en Argentina (CHIARAMONTE, 1997). De la misma manera el desarrollo secuencial de los derechos –según el modelo inglés de MARSHALL (1998)³ primero civiles, luego políticos y por último sociales-, tuvo una aplicación muy diferente en América latina, consagrándose antes los derechos políticos que los civiles (CANSANELLO, 2003)⁴.

Además, el concepto moderno de ciudadanía ha tenido una corta y difícil vida en Latinoamérica. Las recurrentes inestabilidades gubernamentales del siglo XX –especialmente por la imposición de regímenes dictatoriales- no sólo arrasaron con los derechos políticos, sino que también retrajeron los civiles y deterioraron los sociales. Pasadas las décadas de los '80 y '90 -cuando la mayoría de los países de América Latina iniciaron procesos de transición- se demostró que la democracia no se reducía al reestablecimiento de los derechos civiles y de participación política, sino que se debía trabajar en la construcción de una ciudadanía más plena (ROUQUIÉ, 1985).

Por otra parte, la ciudadanía también incluye una dimensión comunitaria que se traduce en la pertenencia a una comunidad, en compartir una identidad. Para el caso de Latinoamérica, ciudadanía e identidad nacional crecieron y se reforzaron mutuamente (SÁBATO, 1999). En esta dimensión comunitaria también pueden reconocerse diversas tradiciones político- culturales que tuvieron importancia diversa y se articularon con los derechos y deberes ciudadanos de manera distinta según los contextos socio-históricos. El más importante ha sido el principio de las nacionalidades (HOBSBAWM, 1992). Este principio asimiló un cuerpo político de ciudadanos a quienes compartían una creencia, una historia, un territorio, una cultura. Esto supuso, para el caso de Europa, reunir a grupos diversos, mientras que para el caso de Latinoamérica implicó separar grupos en territorios con fronteras batalladas largamente, dando lugar a la construcción de una identidad homogénea, “patriótica” -de bandera, escudo y escarapela-, y con una historia nacional construida para sustentar tal unión e identidad (CHIARAMONTE, 1993 a y b).

² Este esquema es coincidente con el señalado por PAGÈS (2003) quien propone “leer” la cuestión ciudadana desde cuatro componentes interrelacionados: la identidad colectiva; la pertenencia cultural, social y supranacional; el régimen efectivo de derechos; y la participación civil y política. Creemos que el esquema planteado por nosotros es compatible con este último por cuanto, en nuestra opinión, los dos primeros componentes del esquema corresponderían a la dimensión comunitaria y los dos últimos a la dimensión política.

³ La tesis original de Marshall es de 1950, reeditada en sucesivas ocasiones. Aunque este modelo ha sido profusamente criticado y definido como aplicable sólo al proceso inglés, creemos que continúa siendo un paradigma dentro de los estudios de la política y la ciudadanía.

⁴ Ejemplo de esta “alteración” -para el caso argentino- es la ley de sufragio universal y directo para varones implementada por el Estado bonaerense en 1821. Los derechos civiles -con la plena libertad e igualdad ante la ley-, sin embargo, tuvieron que esperar hasta fines del siglo XIX.

Para el caso argentino, la construcción de la nación fue de la mano de la construcción del Estado en tanto aparato institucional y relación social (OSZLAK, 1997).

En Argentina, los principios políticos y las experiencias históricas no han ido en paralelo y, en algunos casos, se han tensionado o contradicho. La lectura diferenciada de ambos niveles ayuda a comprender la forma y el perfil que ha tomado la ciudadanía a lo largo del tiempo y permite comprender también de qué manera se ha plasmado este concepto en el currículo y la práctica escolar.

Bajo estas consideraciones, resultan identificables dos modelos generales que ha adoptado la formación ciudadana en la enseñanza de la historia entre fines del siglo XIX y principios del XXI en Argentina.⁵

La enseñanza de la historia, desde su instauración por parte del Estado decimonónico, construyó su “código disciplinar”⁶ para la formación de la identidad patriótica de los “ciudadanos-sujetos”⁷ asentada en la glorificación de la memoria de héroes y epopeyas de las revoluciones y guerras de independencia. El formato de estas funciones fue doble: el conocimiento de un panteón de próceres y el cumplimiento de ciertos rituales (BRASLAVSKY, 1993). Este modelo, y sus propósitos patrióticos y civilizatorios, se mantuvo con pocas modificaciones durante casi cien años (LANZA & FINOCCHIO, 1993). El enfoque de la enseñanza de la historia quedó ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a los problemas y desafíos sociales, económicos, y culturales. El “mito de los orígenes” del Estado nacional continuó siendo el eje ordenador del currículo, aspecto que comenzaría a cambiar a partir de mediados de los '80.

Desde la apertura democrática, y especialmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, se comenzaron a producir algunos cambios, como el corrimiento del eje de la formación histórica: de la cuestión nacional se pasó a la cuestión de la democracia y de la instrucción de “ciudadanos-sujetos” a la formación de “ciudadanos-participantes”.

Si en la génesis de la historia escolar el relato había ponderado la construcción simbólica de la identidad nacional a través de la memoria de personajes míticos y gestas gloriosas, actualmente las nuevas políticas de historia y de historia escolar se vinculan con otras cuestiones. En el centro se encuentra la formación de una identidad democrática apoyada en la memoria de un pasado reciente “vergonzante” (JELIN & LORENZ, 2004), atravesado por la violencia política y las dictaduras (en el que ya no hay héroes sino víctimas y del que resulta imposible realizar una identificación autoexaltante (VEZZETTI, 2002).

Aun con estas nuevas definiciones sobre la formación ciudadana, perviven en el propio currículo enunciados vinculados a la formación de la identidad nacional.⁸ De la misma forma, en las palabras de los profesores aparecen definiciones clásicas y renovadas de la formación de la ciudadanía. Asimismo, creemos que el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina impacta en las lecturas y traducciones escolares. Sobre estas

⁵ Para un panorama de los modelos de formación ciudadana en Estados Unidos, véase el trabajo de Ernesto GÓMEZ (1997)

⁶ Raimundo CUESTA (1997) define al “código disciplinar” como una tradición configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, suposiciones, valores y rutinas.

⁷ Utilizo aquí los términos de Cristhian LAVILLE (2000), lo que demuestra que son modelos aplicables no sólo a América latina.

⁸ Véase por ejemplo el artículo 5 de la Ley Federal de Educación de 1993.

cuestiones nos adentramos en el siguiente apartado, en el que escucharemos las voces de los docentes.

LECTURAS Y TRADUCCIONES DOCENTES

Como ya hemos adelantado el binomio enseñanza de la historia y formación de ciudadanos acoge diversas lecturas, interpretaciones y traducciones entre los profesores y, en general, no se pone en entredicho. Así aparece expresado en las entrevistas realizadas que presentamos a continuación.⁹

– La renuncia a formar.

Sólo uno de los docentes entrevistados negó la relación entre enseñanza y formación de ciudadanos y, en términos más amplios, objetó el alcance de la formación escolar en general. Desde nuestra perspectiva, sus palabras destilan una renuncia a enseñar, al tiempo que manifiestan una particular interpretación de la ciudadanía. Esta era la respuesta cuando consultábamos a esta profesora -de escuelas públicas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires- sobre el hincapié de los discursos pedagógicos en la formación de ciudadanos:

*Beatriz: NO, no, yo no creo que esté formando a nadie. Yo no, no <> [...] bueno yo no, la verdad, no, no me siento formada de nada <> Trato de manejarme yo de la manera más honesta posible. Lo que trato de hacer, y de eso sí me preocupa, es **hacerles notar que yo los respeto**. [...] Después, **no creo que forme <> que forme algún ciudadano**. Yo creo que, honestamente, hay escuelas de primera, de segunda, y de cuarta <> Yo creo que **hay dentro de este sistema educativo escuelas que están formando a los futuros dirigentes, no me cabe la menor duda**. <> Pero no me atrevería a decirte que en escuelas de provincia se estén formando futuros ciudadanos.*

En lo que dice esta profesora, aparecen varias cuestiones entrelazadas. Por un lado, describe un sistema educativo desigual y esto coincide con recientes estudios sobre la fragmentación del campo escolar¹⁰. Por otro lado, su rol docente aparece desdibujado, subrayando sólo el respeto a los alumnos. Por último, y en relación a la ciudadanía, for-

⁹ Para la transcripción de los extractos de nuestras entrevistas hemos usado algunas convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Los signos <> las pausas o silencios prolongados. Las aclaraciones o explicitaciones de actos no-verbales se realizan entre (). Los recortes quedan evidenciados con el signo [...] Como es habitual en estos casos, los nombres de los entrevistados han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades. Como entrevistadora aparece mi nombre: M. Paula y luego el nombre del entrevistado. Las negritas están colocadas sólo a los efectos de subrayar algunas ideas para esta presentación.

¹⁰ Cfr. Guillermina TIRAMONTI (2004) Si bien este diagnóstico de desigualdad no es nuevo, en la actualidad es analizado desde nuevas perspectivas que intentan superar las explicaciones restringidas a la segmentación socioeconómica, una lectura propia de los años '80. Para un ejemplo de ésta última, véase BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Flacso.

mar futuros ciudadanos parece quedar identificado con el hecho de formar “*futuros dirigentes*” (que además, en virtud de la desigualdad educativa, sólo se forman en algunas escuelas). De esta manera, los ciudadanos son aquellos que pueden ser elegidos y decidir, quedando fuera otras representaciones: las de ciudadano como trabajador y como miembro de una comunidad política colectiva. Desde nuestra perspectiva, esto refleja los rasgos de la ciudadanía, del Estado y el mercado laboral en Argentina post-’90, elementos que perdieron su intensidad, achicaron su presencia y disminuyeron su demanda respectivamente.

– Formar para votar.

Si en el primer testimonio encontrábamos la identificación de ciudadano con la de dirigente, otros profesores invierten los términos, señalando sobre todo el ejercicio del voto, los cargos que se eligen, etc. Es el caso de la siguiente respuesta:

M. Paula: en muchos lugares se dice que la formación en historia, en ciencias sociales, está muy relacionada con la formación de ciudadanos...

Helena: Sí. Yo di muchos años cívica en cuarto año, [...], en el segundo trimestre le doy importancia a cívica: cuáles son los requisitos para ser diputado, qué se va a votar ahora en octubre, cómo se renuevan. Más que la revolución francesa, me parece que eso les va a servir.

La respuesta de esta profesora pondera los contenidos de educación cívica por sobre los de historia (implícitamente mencionados en la referencia a la “*Revolución Francesa*”). De este modo, hace hincapié en los aspectos formales de las elecciones, qué cargos se eligen, los requisitos, cómo se renuevan esos funcionarios, etc. La inminencia de elecciones en la escena política en el momento de la realización de la entrevista¹¹, sin duda, condicionó la construcción de su respuesta. Pero, además, creemos que en sus palabras se vislumbra el impacto del desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina: en este proceso, los derechos políticos -y en particular el derecho al voto- fueron los primeros en ser adquiridos. Asimismo, estos derechos tuvieron especial protagonismo, por sobre los civiles o sociales, en la transición democrática de 1983 y fueron casi los únicos que se mantuvieron en pie en los gobiernos neoliberales de los ‘90.¹²

– Formar para votar dirigentes honestos.

Otra profesora entrevistada también relacionó la formación de ciudadanos con la reflexión acerca de los candidatos a las elecciones y el ciudadano como sujeto con derecho al voto, expresándolo de la siguiente manera:

M. Paula: ¿Cómo vincula enseñar historia con formar ciudadanos?

¹¹ Las entrevistas presentadas aquí fueron realizadas entre julio y septiembre de 2005.

¹² La creciente exclusión social, los niveles de pobreza y desempleo de esos años pusieron en jaque el ejercicio de los derechos sociales y civiles.

Norma: [...] Tienen que votar algunos (alumnos) de quinto. Les digo no permitan que otros les digan a quién votar. Tienen que mirar fríamente, conocer a los candidatos. Buscar como si fueran a vivir con ellos. ¿Vivirías con un ladrón? ¿Con un mentiroso? [...]

Además de la identificación de la ciudadanía con el derecho político de votar, hay otro elemento en este pasaje que resulta interesante. Si los alumnos son ciudadanos porque “*tienen que votar*”, esta profesora entiende que esto implica antes “*mirar fríamente a los candidatos*” para no votar ni a un mentiroso ni a un ladrón. Frente a sus palabras, resuenan las de Zigmunt BAUMAN (2004) quien señala que lo que se suele someter a juicio actualmente es la moralidad de los políticos más que la moralidad de la política.¹³ Creemos que, en la definición de esta docente, además de ponderarse la dimensión política de los derechos, también entran en juego características, debilidades históricas de la democracia en Latinoamérica: corrupción, presidencialismo, clientelismo, etc.¹⁴

– Formar para saber la Constitución.

La respuesta de la profesora citada anteriormente continúa y agrega más elementos a su traducción de la formación de ciudadanos:

Norma: Les enseño la ley, la Constitución hay que saberla. Tienen que leerla toda, artículo por artículo. La explico artículo por artículo. Y los chicos dicen que no se cumple el artículo 14, la vivienda digna. Yo les digo que tienen razón y que el gobierno es responsable ante la ley y ante Dios. La mayoría jura por la patria y por Dios. La patria pobrecita demanda poco...

La segunda parte de la respuesta de Norma amplía la definición incluyendo la consideración de otros derechos ciudadanos, como los de naturaleza social (“*la vivienda digna*”). Sin embargo, la formación de la ciudadanía que plantea queda circunscrita a una especie de alfabetización constitucional (“*la Constitución se lee entera*”, “*se explica artículo por artículo*”). Creemos que esto se relaciona con la pervivencia de ciertas tradiciones dominantes en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales durante buena parte del siglo XX. Estas tradiciones entendieron que la formación de la ciudadanía - especialmente por medio del civismo- se erigía sobre el conocimiento del andamiaje institucional y jurídico del Estado, mientras que en los manuales escolares, por ejemplo, se omitían referencias a los sucesivos golpes de Estado y gobiernos de facto¹⁵, es decir, alusiones a las prácticas efectivas, a la experiencia histórica (ROMERO, 2004)

¹³ “...cómo se conducen las personas públicas, no lo que hacen; su moralidad personal, no la ética que impulsan o dejan de impulsar; los efectos corruptores del orden político, no sus efectos socialmente devastadores; la integridad moral de los políticos, no la moralidad del mundo que promueven o perpetúan, todo esto parece agotar o casi agotar la agenda sobre moralidad y política. Desde luego no tiene nada de malo que el público se interese en la pureza moral de quienes ocupan cargos públicos; personas investidas con la confianza del público deben ser confiables, y demostrarlo. Lo malo es que, al enfocar toda la integridad moral de los políticos, el deterioro moral del universo que administran sigue sin ser cuestionada” (BAUMAN, 2004: 279)

¹⁴ Véase por ejemplo el informe PNUD (2004)

¹⁵ A lo largo del siglo XX, en Argentina se produjeron seis golpes de Estado: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976 (además de otros procedimientos constitucionales que se llevaron a otras sucesiones presidenciales)

Esto se relaciona con algo ya dicho con relación al desarrollo histórico de la ciudadanía y su traducción escolar: los principios políticos y la experiencia histórica no fueron de la mano y esto se traspasó a la enseñanza.¹⁶

– Formar en modelos ciudadanos.

El enfoque del civismo -que comentábamos antes-, ajeno a la debilidad de la ciudadanía y la democracia y más pendiente de transmitir valores universales, se entroncó con una enseñanza de la historia atada a modelos ideales de ciudadanos: los héroes de la patria. Y aun cuando los nuevos diseños curriculares ponderan otro tipo de historia, siguen apareciendo estas referencias de la historia patriótica en las palabras de los profesores:

M. Paula: En los diseños curriculares se nos dice que formamos ciudadanos...

Roberto: Sí, sí. Sale solo. No hay que pensarlo demasiado, por lo que uno hace.

M. P: ¿En qué?

R: Por lo que voy desarrollando. Empiezo a trabajar las fuentes de Mariano Moreno. Soy consciente de que estoy transmitiendo un modelo de ciudadano. Doy Moreno, Belgrano y Castelli¹⁷, doy un modelo muy diferente al de Saavedra y Rivadavia [...] Voy por ese lado. No digo: “- hoy voy a hablar de cómo ser un buen ciudadano”. No es necesario, se ve con lo que uno hace. Si no ciudadano es sólo una clase.

M. P: ¿Qué intentas transmitirles?

R: Transmito el ciudadano nacional, popular, con compromiso.

En las palabras de este profesor, la enseñanza de la historia se liga con la formación de ciudadanos de una manera espontánea (“sale solo”) y se relaciona con la presentación de un “modelo de ciudadano”. Esta definición se vincula con la tradición escolar -ya descrita- que ponderó una historia protagonizada por los héroes de la nación. Pero llama la atención otro detalle: este profesor no sólo habla de modelos, sino que además menciona modelos diferentes (en el sentido de preferibles) sobre otros. Esta impronta parece articularse con el panteón de próceres que reconfiguraron los historiadores revisionistas en la década de los 60-70 y cuyas ideas han sido relanzadas por la actual divulgación histórica que insiste en presentar modelos de ciudadanos frente a la actual crisis moral de la Argentina.

– Formar para conocer derechos y deberes y para defender la democracia.

La cuestión de la formación de la ciudadanía en términos de conocer derechos y deberes para defender la democracia aparece en otros testimonios docentes. Así por

¹⁶ Ejemplo de esta contradicción fue que, durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983) el estudio del texto constitucional ocupaba un lugar central en la formación cívica escolar.

¹⁷ Los nombres que menciona en primer término corresponden a miembros de las Juntas de Gobierno formadas en Buenos Aires después de la Revolución de 1810.

ejemplo, cuando consultábamos a una profesora de Provincia de Buenos Aires sobre cómo vinculaba enseñar ciencias sociales y formar ciudadanos, ésta nos decía:

Karina: <4>. No sé... Enseñándoles los derechos, enseñándoles qué es la democracia, la importancia que tiene a pesar de todas las dificultades que_ que estamos atravesando en esta vida democrática, que bueno, dentro de todas las formas de gobierno, es la mejor... Comparando con la forma de vida de otras personas... que... por ejemplo en Cuba, otros países que carecen de los más elementales derechos. Fundamentalmente, saber los derechos, que conozcan los derechos, porque es la única manera de hacerlos valer y defender. Siempre, por supuesto, respetando la Constitución y las normas... dentro del marco de la paz, fundamentalmente, no?, pero bueno... La formación de los ciudadanos es el conocimiento de los derechos <> y de las obligaciones también, no?, porque no son solamente derechos. Que aprendan que los derechos de uno terminan cuando comienzan los derechos de otros <>

La respuesta de esta profesora se acerca a las definiciones clásicas pero, al mismo tiempo, vincula el conocimiento y la defensa de deberes y derechos con la preservación de la democracia a la que define como la mejor “dentro de todas las formas de gobierno” pese a “todas las dificultades”. Sin duda, esto responde al consenso que la democracia tiene en Argentina y que quedó plasmada en “la hora de los iracundos” de diciembre de 2001 (ROMERO, 2003: 12) cuando, si bien se reclamaba “que se vayan todos”¹⁸, se pensaba en términos de reconstrucción institucional y política democrática.

– Formar personas críticas.

En la mayoría de las entrevistas realizadas, formulaba la pregunta por la formación de la ciudadanía luego de encontrar que los profesores no habían mencionado esta cuestión a lo largo de la charla. Sólo en unos pocos casos estaba presente esta vinculación, como el caso de la siguiente profesora:

M.Paula.: Vos mencionaste un par de veces el tema de ciudadanos, de ciudadanía... ¿qué relación hacés vos entre enseñar historia y formar ciudadanos?

*Bárbara: **El desarrollo de una mentalidad crítica...** y de una... digamos, de una concientización de que todas las **personas son seres que vivimos en sociedad, que toman decisiones...** y que pueden... pueden por lo menos... este... tomar decisiones acerca de sí mismos y acerca del mundo en el que están viviendo. **Que no son seres pasivos.** Este... xxx, **razonar, criticar, acordar con otros y, bueno, ver que los conflictos son parte de la vida, y que se resuelven y que pueden ser resueltos en una sociedad, bueno, con tolerancia, con derechos, con todas estas cosas.** Y cuando eso*

¹⁸ Esta fue la principal consigna clamada por caceroleseros, ahorristas, asambleístas y piqueteros en las protestas de diciembre de 2001.

*no pasa también, y **tenemos un millón de ejemplos históricos donde la gente decidió otras cosas, con otros valores y otros criterios**, es una ventaja, como están en el pasado uno tiene los resultados y los puede ver, no? Pero, mi intención, la única el único sentido que tiene enseñar historia es formar personas críticas... capaces de... de tener cierta capacidad de análisis del mundo que les tocó vivir, si no, no sirve para nada.*

El testimonio de Bárbara expone la vinculación entre enseñar historia y formar ciudadanos en términos de formación de “*personas críticas*”. Pero lo más importante, a nuestro juicio, es que menciona el conflicto como parte de la vida social, conflictos “*que pueden ser resueltos en una sociedad con tolerancia*”. Destacamos esta mención de los conflictos puesto que coloca lo político y la política como centro de los procesos sociales y, en consecuencia, a la ciudadanía no como algo que viene dado sino que debe ser construido. Esto contrasta con otros testimonios en que los que la ciudadanía aparecía deificada de manera abstracta o consagrada en un conjunto de prácticas concretas (votar, conocer derechos, recibir beneficios sociales). A diferencia de estas definiciones, la enseñanza de la historia le sirve a Bárbara para mostrar a sus alumnos cómo las personas han ido decidiendo en el pasado y cómo lo podrán hacer ellos comprometiéndose y analizando críticamente el mundo que les toca vivir.

– Formar para participar.

Como señalábamos al principio, las entrevistas con profesores se realizaron en el marco de una investigación sobre profesores y la historia reciente en el nivel secundario. En relación con esta cuestión, otra de las pocas expresiones espontáneas de la relación entre ciudadanía y enseñanza surgía, precisamente, en las palabras de un profesor al referirse a sus preocupaciones en torno a la enseñanza de la historia reciente:

Fernando: sobretodo de lo que significa la política porque me preocupa también. Por qué en la sociedad no hay una política real, y qué tiene que ver esto con la dictadura militar...

M. Paula: ¿Cómo?

F: Eh <> la política como <> actividad de profesionales, es algo distinto a la política de hace 30 años <>. Esto de que los políticos son personas especiales. Los políticos como grupo aparte, como si fuera los políticos y la sociedad civil, que está muy instalado y me parece que se tiene que discutir...

M. P: ¿por contraste con la década del ‘70?

F: claro. Y además porque en el colegio los pibes que están en la formación del centro de estudiantes también son vistos como algo distinto al resto. El centro de estudiantes son los 5, 10, 40 que se reúnen, para hacer estas cosas.

El testimonio de este profesor incluye varias cuestiones, sintetizadas en palabras claves tales como: “*política*”, “*sociedad civil*”, “*discutir*”. Pero además, señala otra cuestión propia de la vida escolar: “*el centro de estudiantes*”. Si en las palabras de otros profesores -citados anteriormente- los contenidos referidos a la ciudadanía aparecían ale-

jados de la escuela, en modelos ideales o en situaciones desconectadas de las instituciones (para el afuera, para “cuando tengan que votar”), este profesor lo vincula con la cotidianidad escolar. Cuando cuestiona la política como “*actividad de profesionales*” en contraposición con una política de participación amplia, realiza un paralelismo con la participación de los alumnos en el centro de estudiantes, de la que critica también la baja participación. Este paralelismo hace que vincule política y ciudadanía con la historia reciente y con el presente de sus alumnos. Así, la formación de ciudadanos logra convertirse en principio articulador de las propias prácticas escolares, lo que implica pensar la escuela misma como una esfera pública (DUSSEL, 1996) Si bien el testimonio no expande esta idea, podemos reconocer en sus palabras un convencimiento de la necesidad de ejercitar la ciudadanía en la escuela misma, una idea que no es nueva (DEWEY, 1995) aunque no ha tenido arraigo en la cultura escolar argentina.

FRENTE A LAS RESPUESTAS, MÁS PREGUNTAS

Los testimonios docentes presentados muestran cómo se lee y traduce en clave escolar la formación de ciudadanos, al tiempo que revelan diversas interpretaciones de la ciudadanía, la democracia, la política, etc. A lo largo de la exposición, hemos relacionado esas definiciones con el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina y con el peso de las tradiciones escolares en torno a la enseñanza de la historia.

Los profesores no cuestionan, en general, la relación entre enseñar historia y formar ciudadanos, pero, al mismo tiempo, hablan poco del compromiso y la participación democrática, de la justicia, la igualdad y la libertad así como de las diferentes luchas que implica una ciudadanía activa.

Los desafíos, ante los resultados de esta exploración, son muchos si pensamos, por ejemplo, en la formación inicial y continua del profesorado para abordar el reto de la formación de una ciudadanía democrática. Las evidencias expuestas a partir de los testimonios orales denotan el inmovilismo de la escuela y pueden sembrar dudas en torno a las posibilidades de enriquecer las prácticas docentes. Si las experiencias histórico-políticas y las tradiciones escolares tienen un peso tan grande en la forma en que los docentes leen y traducen la formación de la ciudadanía ¿hasta qué punto se pueden cuestionar estas definiciones y dotarlas de mayor densidad? La respuesta no es fácil ni podrá reducirse a soluciones técnicas lineales. Quizás una forma de comenzar sea ensayando una discusión y puesta a debate de esas tradiciones políticas y escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Mariela (2004) “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? Reflexiones sobre las relaciones entre la política, la solidaridad y la escuela”. En Guillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- BAUMAN, Zigmunt (2004) *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1993) “Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”. En Filmus, Daniel. (comp.) *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Norma.

- CANSANELLO, O. C. (2003) *De súbditos a ciudadanos*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- CHIARAMONTE, J.C. (1993a) "El Federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX". En CARMAGNANI, M. (comp.) *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina* (págs. 81-127). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CHIARAMONTE J.C. (1993b) "El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana". *Cuadernos del Instituto Ravignani*, 2. Buenos Aires, F.F.y L.- UBA.
- CHIARAMONTE, J. C. (1997) *Ciudades, provincias, Estados: los orígenes de la nación argentina (1800-1846)* Buenos Aires, Ariel.
- CUESTA, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- DEWEY, John (1995) *Democracia y educación*. Morata, Madrid.
- DUSSEL, Inés (1996) "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis", *Documentos e Informes de Investigación*, 186, Buenos Aires, Flacso.
- GÓMEZ, E. (1997) "Evolución del currículum de ciencias sociales en Estados Unidos". En Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 195-241). Sevilla, Díada Editora.
- HOBBSAWM, E. (1992) *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- JELIN, Elizabeth & LORENZ, Federico (2004) "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". En Jelin & Lorenz, (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. (págs. 1-9) Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores-Social Science Research Council.
- LANZA, Hilda & FINOCCHIO, Silvia (1993) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, FLACSO/ Miño y Dávila.
- LAVILLE, Cristian (2000) «La guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire». En Moniot, H. & Serwanski, M. (dir) *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris, L'Harmattan
- OSZLAK, Oscar (1997 [1982]) *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Planeta.
- PAGÈS, Joan (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia". *Reseñas de enseñanza de la historia*, año 1, n° 1, 11-42.
- PNUD Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (2004) *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: PNUD-Ed. Alfaguara.
- ROMERO, Luis Alberto (2003) *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- ROMERO, Luis Alberto (comp) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ROUQUIÉ, Alain (1985) *¿Cómo renacen las democracias?* Buenos Aires, Emecé.
- SÁBATO, Hilda (coord.) (1999) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- VEZZETTI, Hugo (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.