



# FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA

## Análisis de una secuencia didáctica

Citizen training in Secondary School in Argentina. Analysis of a didactic sequence

ANAHÍ MASTACHE

Universidad de Buenos Aires, Argentina

---

### KEYWORDS

*Citizen education  
High school in Argentina  
Citizenship didactics  
Teaching proposals  
Democratic citizenship  
Analytical didactics  
Adolescence*

### ABSTRACT

*At school, citizen education that sought for integration into the Nation-State from a homogeneous and homogenizing perspective gave way to the development of critical, heterogeneous, democratic citizenships. In this paper, we present some reflections on the teaching of "Formación Ética y Ciudadana" in a public school in Buenos Aires City (Argentina) attended by adolescents from middle and impoverished social sectors. The analysis carried out from a didactic perspective with an clinical approach evidences the competence of the school to help build citizens of the 21st century.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Formación ciudadana  
Escuela secundaria argentina  
Didáctica de la ciudadanía  
Propuestas de enseñanza  
Ciudadanía democrática  
Didáctica analítica  
Adolescencia*

### RESUMEN

*En la escuela, la formación ciudadana que buscaba la integración al Estado-Nación desde una perspectiva homogénea y homogeneizante cedió lugar al desarrollo de ciudadanía crítica, heterogéneas, democráticas. En este trabajo, presentamos algunas reflexiones sobre la enseñanza de "Formación Ética y Ciudadana" en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) a la que asisten adolescentes de sectores sociales medios y empobrecidos. El análisis realizado desde una perspectiva didáctica con enfoque clínico evidencia la capacidad de la escuela para ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.*

Recibido: 25/ 06 / 2022

Aceptado: 30/ 08 / 2022

## 1. Introducción

La formación para la ciudadanía constituye un objeto de estudio de creciente interés en el ámbito nacional (pueden verse al respecto los trabajos de Fairstein, Cardinaux, Böhmer, Nuñez, Siede, por mencionar algunos) e internacional (así, por ejemplo, los Estudios Internacionales de Educación Cívica y Ciudadana -ICCS por su sigla en inglés- y los realizados por equipos como los liderados por Bascopé y por Shutz, o los trabajos de Kymlicka, Westeimer, Benedicto, entre muchos otros). No obstante, en general la formación ciudadana no es abordada a partir de estudios que den cuenta de lo que sucede en las clases escolares con foco en las propuestas de enseñanza y sus desarrollos en el aula, desde una perspectiva didáctica con enfoque clínico.

El origen de este trabajo se encuentra en la preocupación por conocer las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado para la formación ciudadana de las adolescencias en la escuela secundaria. En Argentina existe históricamente una asignatura destinada a la enseñanza de la ciudadanía, cuyos propósitos y nominación han variado tanto a lo largo del tiempo como en los diseños curriculares de los distintos estados subnacionales (de los cuales depende la educación básica). Además, la ciudadanía puede ser considerada un contenido transversal a ser desarrollado en diversas asignaturas (situación habitual en otros países de habla hispana).

En esta oportunidad, presentamos algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la asignatura „Formación Ética y Ciudadana“ en un primer año de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires a la que asisten adolescentes de sectores sociales medios y empobrecidos, cuyas condiciones culturales y de socialización no siempre reflejan lo esperado por la escuela. En el análisis se pone particular atención a dar cuenta de las características de la propuesta didáctica y de los saberes que circulan en las clases y que permiten establecer los rasgos que asume la enseñanza para el ejercicio de la ciudadanía. Las clases en análisis evidencian el esfuerzo de la docente por proponer actividades y saberes relevantes para la formación ciudadana y pertinentes para los y las estudiantes.

Antes de presentar los resultados del estudio, compartimos de manera sintética las características centrales de la investigación y algunas referencias teóricas.

## 2. La investigación

Los resultados parciales que se presentan en esta oportunidad integran una investigación más amplia que se propone dar cuenta del modo en que los saberes (conocimientos conceptuales, habilidades, actitudes, capacidades) requeridos para el ejercicio efectivo de la ciudadanía se desarrollan en las clases escolares, tanto en las específicamente destinadas a este contenido como en clases de diversas asignaturas.

En función de este interés, se diseñó una investigación cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Goetz & Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Souto, 2000; Woods, 1987). Se entiende por enfoque clínico el estudio comprensivo y en profundidad de casos singulares. En palabras de Souto (2014), constituye a la vez una epistemología, una ética y una metodología. En un todo de acuerdo con este enfoque, la investigación toma en cuenta las finalidades y no sólo las causas; busca la comprensión en profundidad de la situación en su singularidad considerando la multiplicidad de atravesamientos que la construyen; supone la inclusión de la temporalidad y de la historicidad; propone el carácter complejo de su objeto de estudio; se orienta a la comprensión de lo intersubjetivo, lo subjetivo y el espacio institucional -en tanto la situación se da siempre en un contexto del que forma parte en articulaciones múltiples-, desde una intencionalidad manifiesta por comprender la alteridad y respetuosa de la reciprocidad de intercambios; a la vez que reconoce la opacidad de los fenómenos (Ardoino, 1997; Souto, 2000, 2014).

La principal fuente de datos es la observación de clases, a las que se suman observaciones en distintos espacios institucionales, entrevistas semiestructuradas y conversaciones espontáneas con distintos actores -en especial con la docente y los estudiantes- y documentos diversos (planificaciones, materiales didácticos, proyectos institucionales). Para la selección de las clases que integraron el corpus empírico se tuvo en cuenta: (a) que los profesores y las profesoras incluyeran explícitamente contenidos de formación para la ciudadanía; (b) que las clases presentaran rasgos de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989) a juicio de distintas personas cercanas a la escuela: potentes en términos de aprendizajes disciplinares y de saberes para la ciudadanía, y valiosas desde una perspectiva ética, política y moral. De esta manera, se espera poder identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza y al aprendizaje de la ciudadanía; (c) que pertenecieran a distintos contextos institucionales y sociales.

El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos a partir de los datos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000; Glaser & Strauss, 1967), desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (Mastache & Devetac, 2016). Si bien se prioriza la mirada didáctico-instrumental que permite dar cuenta de la articulación entre la enseñanza de los contenidos escolares y la construcción de espacios favorecedores de procesos formativos de orden no discursivo para el ejercicio de la ciudadanía, se incluye la indagación multirreferenciada (Ardoino, 2005) sobre los diversos atravesamientos que se entran en las interrelaciones que se suceden en torno de la enseñanza y del aprendizaje.

En esta oportunidad, se presentan análisis parciales de un caso que corresponde a la asignatura “Formación Ética y Ciudadana”, en un primer año de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a cargo de una Profesora de Sociología. El corpus empírico corresponde a la observación abierta de tres clases, una entrevista a la profesora y materiales didácticos (planificación docente, consignas de trabajo). Si bien los resultados de un análisis de caso presentan todas las limitaciones de los estudios cualitativos, esperamos que la búsqueda de profundidad en los análisis nos hayan permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos y efectos de lo general en lo particular (Blanchard Laville, 1996, p. 102).

### 3. Objetivos

Este trabajo tiene como principal objetivo la presentación de resultados parciales de un caso de estudio. De manera más específica, son objetivos de este artículo: reflexionar acerca de las prácticas pedagógico didácticas llevadas adelante en una clase de Formación ética y ciudadana de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y analizar los modos en que dichas prácticas promueven la formación ciudadana.

### 4. Marco conceptual de referencia

#### 4.1. Pensar la ciudadanía en el siglo XXI

Con la creación de los Estados-Nación surge la necesidad de una ciudadanía que contribuya a su desarrollo y prosperidad. En países como Argentina, las características del Estado y los derechos y deberes de la ciudadanía se establecieron en la Constitución Nacional. En línea con lo que sucedía en la época en el mundo occidental, las políticas públicas, y entre ellas la educativa, buscaron la integración de los futuros votantes al Estado-Nación desde una perspectiva homogénea y homogeneizante. El modelo escolar que caracterizó a la escuela moderna propuso una formación ciudadana centrada en los aspectos políticos, el derecho al sufragio y la organización de las instituciones del Estado (Leoni, 2009). La intención era la construcción de la Nación a partir de la abstracción de las características propias de los diferentes grupos sociales con el objetivo de generar una unidad moral y política (Bedin 2013). Ello supuso la invisibilización o la intención de borramiento de muchas diferencias a partir de una educación que imponía una única perspectiva del mundo, la cual no consideraba las miradas de las comunidades aborígenes, afrodescendientes, mestizas, ni tampoco las múltiples costumbres y lenguas que traía la inmigración.

Desde hace ya algunas décadas, la formación para la ciudadanía es objeto de debates y redefiniciones como consecuencia de diversas circunstancias. Los cambios económicos, políticos, sociales, tecnológicos, culturales, normativos, vinculados a la globalización y a la visibilización de grupos subalternos y de sus demandas de reconocimiento social, cultural y político (desde los movimientos feministas y de las disidencias hasta los reclamos de las comunidades aborígenes y afrodescendientes) pusieron en crisis este modelo de Nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y de ciudadanía que se le asociaban (Dubet, 2003). Surgen así otras perspectivas de ciudadanía que trascienden el foco del Estado-Nación para generar identidades no solo nacionales, sino también locales (en relación con la pertenencia a la comunidad), regionales (o supranacionales, como la perspectiva europea o latinoamericana), transnacionales, globales o a través de las fronteras (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo & Miranda, 2015; ICFES, 2017; Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018). Incluso, la articulación entre estas distintas dimensiones de la ciudadanía ha dado origen a conceptos como el de ciudadanía “glocal” (Mesa, 2019).

Al mismo tiempo, la ciudadanía se piensa no sólo en relación al ejercicio de los derechos (cada vez más numerosos, dada la incorporación de derechos de nueva generación: al medio ambiente, a la paz, a la autodeterminación de los pueblos, al patrimonio común de la humanidad), sino también en referencia al vínculo con la comunidad (Kymlicka & Norman, 1997), en términos de lo que se conoce como coexistencia pacífica. Así, Bascopé *et al* (2015) clasifican los contenidos de la educación ciudadana en cinco grupos: Valores y principios cívicos, Participación cívica y democrática, Instituciones, Identidad nacional y regional, y Coexistencia pacífica.

La ciudadanía puede ser pensada desde distintas tradiciones y concepciones. El enfoque de la ciudadanía democrática es el que tiene mayor peso en las propuestas actuales. Además, es también la perspectiva adoptada en normativas internacionales (como la Convención de los Derechos del Niño en su artículo 12, 1989) y en la legislación nacional (en particular, el artículo 24º de la Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del 2005 y la Ley de Educación Nacional 26206 del 2006, en especial en los artículos 3º, 11º y 30º).

Si bien es un término polisémico, tal como puede apreciarse en los textos de Westheimer & Kahne, (2004) o de Veugelers (2007), hay acuerdo en considerar que la ciudadanía democrática enfatiza el ejercicio de los derechos, la participación, el protagonismo, el respeto de la diversidad, el reconocimiento de objetivos comunes en grupos cada vez más heterogéneos, la deliberación y la construcción conjunta de la vida en comunidad (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017).

Desde esta perspectiva, adquiere importancia la visibilización de las diversidades y el respeto de las diferencias, sosteniendo la equidad. Ello supone el reconocimiento de la existencia de variedad de comportamientos, posturas

(ideas, opiniones, puntos de vista), necesidades, intereses e identidades (por la pertenencia a distintos grupos sociales por razones de nacionalidad, religión, etnia, entre otras). Supone, además, aceptar que esas diferencias deben entenderse en un plano de igualdad y no desde una perspectiva jerárquica que transforma las diferencias en desigualdades. De este modo, resulta tan opuesto a la ciudadanía democrática la consideración de una única mirada como la creencia de que una de ellas es más valiosa que las otras. En ambos casos, la consecuencia suele ser el desprecio por lo diferente y la discriminación de las personas y grupos portadores de esas diferencias. Sostener la multiplicidad de perspectivas en un plano de igualdad permite respetar otros pensamientos, modos de vida, identidades, y aceptar su coexistencia pacífica en la vida en sociedad (Mastache, 2022).

La ciudadanía democrática se basa en la idea de que lo común no preexiste sino que se construye como resultado de un proceso deliberativo, de una elaboración conjunta que respeta a todos/as y a cada quien. Ello supone que los diversos grupos sociales sean considerados sujetos de derecho y no objetos de tutela. Este cambio en la mirada de las adolescencias es central a los efectos de la formación de ciudadanía democrática en la escuela. Además, en una sociedad democrática, se espera que la construcción de lo común, del bien común, de las pautas de convivencia, no anule las diferencias, sino que por el contrario las sostenga. Podríamos decir que lo común supone la consideración de la polilogicidad (en el sentido de copresencia de lógicas diferentes que no se excluyen mutuamente) (Ette, 2015) y la construcción colectiva de una multiplicidad heterogénea o de síntesis disyuntivas y a la vez inclusivas (al favorecer que todos y todas sean parte y se sientan parte de las decisiones y de la comunidad que las adopta) (Deleuze, 1989).

## 4.2. Formación ciudadana: hacia una didáctica de la ciudadanía

El origen de este trabajo se encuentra en la preocupación por conocer las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado para la formación ciudadana de las adolescencias en la escuela secundaria argentina.

En Argentina existe históricamente una asignatura destinada a la enseñanza de la ciudadanía, cuyos propósitos y nominación han variado tanto a lo largo del tiempo como en los diseños curriculares de los distintos estados subnacionales (de los cuales depende la educación básica). Esta disciplina fue objeto de amplios debates en torno de: sus fundamentos (incorporación a la nación, participación política, protagonismo democrático), sus contenidos (predominio del derecho constitucional, de los derechos humanos, de otros saberes no pertenecientes al campo del derecho), su formato (asignatura, taller, contenido transversal), las relaciones entre los conocimientos y las prácticas de participación, la formación de los docentes (en ciencias políticas, en ciencias jurídicas, en historia), la relación con los aspectos políticos e ideológicos que conlleva, etcétera (Bascopé *et al.*, 2015; Fairstein, 2016). Esta alta variabilidad curricular obedece en parte a su vinculación con la vida social y política (de ahí los cambios abruptos con la caída y recuperación de la democracia), pero también al alto grado de "polisemia y ambigüedad de los conceptos que le sirven de referente" (Fairstein, 2016, p.149) y a su precariedad epistemológica (Böhmer, 2008).

Además, la ciudadanía puede (y sostenemos que debe) ser considerada un contenido transversal a ser desarrollado en diversas asignaturas (situación habitual en otros países de habla hispana) y en la vida escolar (centros de estudiantes, consejos de convivencia, cuerpos de delegados, consejos de aula son los espacios más habituales -aunque no los únicos- de construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina).

El cambio en la concepción de la ciudadanía explicitado en el apartado anterior dio lugar a nuevas propuestas curriculares que enfatizan la importancia del desarrollo de ciudadanía crítica, heterogénea, democrática.

En la Ley 26206 de Educación Nacional sancionada en 2006, la formación ciudadana constituye una finalidad explícita del nivel secundario, junto con la formación académica y para el trabajo. En el artículo 30 se explicita que se trata de

una formación ética que permita... desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Ley 26206, artículo 30, 2006)

Si la ciudadanía democrática exige el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en contextos heterogéneos (Osorio Vargas, 2017; Reimers, 2003), los ciudadanos y las ciudadanas requieren haber desarrollado las capacidades necesarias para sostener esta mirada múltiple o polilógica.

El eje en la ciudadanía democrática supone considerar tanto el ejercicio de derechos y deberes como el vínculo con la comunidad. Por lo tanto, exige la consideración de los y las estudiantes como sujetos de derecho y miembros plenos de las comunidades de las que son parte (lo que incluye a la clase y a la escuela). Ello requiere la habilitación de su participación, presencia y protagonismo en la vida colectiva (Benedicto & Morán, 2003; Martuccelli, 2016). Este planteo es consistente con los derechos reconocidos a niños, niñas y adolescentes de expresar libremente sus opiniones en los asuntos que los afectan y de que las mismas sean tenidas en cuenta (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art. 12; Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2005, art. 24).



La formación para la ciudadanía democrática no puede darse, entonces, sin la generación de las condiciones para la participación real (Sirvent, 1994) del estudiantado, entendida como la posibilidad efectiva de ser protagonista y de incidir en las decisiones que afectan su vida cotidiana (Benedicto & Morán, 2003; Martuccelli, 2016). Para ello, la escuela debe construirse en una comunidad democrática que habilite la ayuda mutua y la colaboración entre pares (De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013, p. 122). Aula y escuela son espacios fecundos para construir lo común y para experimentar el sentirse incluido o incluida con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias (Kymlicka & Norman, 1997). La importancia del trabajo en grupo como instrumento y contexto de la educación ciudadana se evidencia en las tareas colaborativas y en las prácticas de brindar y recibir apoyo de los pares, tanto en el marco de las asignaturas como en otros espacios escolares. El trabajo con compañeros y compañeras es a la vez una metodología apropiada y un contexto vital para el desarrollo de la ciudadanía democrática (De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013; Maiztegui Oñate, González Navarro & Santibáñez Gruber, 2013; Reimers, 2003). Es decir que la perspectiva grupal (y no solo el uso instrumental del grupo) resulta una herramienta central (Souto, 2017) para el trabajo docente en clases que se proponen formar ciudadanía democráticas.

En este sentido, las propuestas curriculares no han de limitarse a los derechos, deberes y obligaciones, sino que tienen que incluir valores, principios y cuestiones identitarias; es decir que la formación ciudadana no ha de quedar limitada a lo jurídico y lo político, sino que debe incluir también dimensiones éticas, interpersonales, institucionales, socio-históricas (Mastache & Devetac, 2017).

En igual sentido, la formación ciudadana no puede ser pensada sólo en términos sustanciales o discursivos, ya que el ejercicio de la ciudadanía en tanto práctica (orientada y fundamentada en saberes de diverso tipo) requiere que el estudiantado desarrolle habilidades de orden personal e interpersonal, tales como: escucha activa, argumentación y comunicación asertiva, problematización y resolución pacífica de conflictos, aceptación y respeto por todas las personas y comunidades, pensamiento independiente, crítico y autónomo, construcción y respeto de las legalidades (Gómez Rodríguez, 2008; Mastache & Devetac, 2017; Reimers, 2003). Podría decirse que la educación ciudadana se sostiene en la participación en la vida social y en la transformación de las vivencias en experiencias de vida reflexionadas, sin excluir el estudio de principios y saberes disciplinares.

La formación ciudadana supone, entonces, habilitar procesos de desarrollo personal que propongan el involucramiento del estudiantado en actividades colaborativas en un clima de respeto. En términos de Ardoino (2005), se requiere un modelo de intercambio que habilite la apropiación tanto de los conocimientos disciplinares como de las experiencias vitales con vistas a que cada quien pueda volverse “autor” de sí mismo. Se trata, entonces, de que la escuela prevea instancias educativas que contribuyan a estos desarrollos, lo cual supone su tratamiento como contenidos escolares a ser enseñados y aprendidos de manera intencional. Por lo tanto, el profesorado ha de generar propuestas didácticas que promuevan en sus estudiantes el acceso a las capacidades requeridas para el ejercicio de la ciudadanía democrática, que habiliten las posibilidades de participar y de ser protagonista, y que sostengan instancias de diálogo respetuoso y de construcción colectiva.

A los efectos de la presentación posterior, creemos útil sintetizar algunas ideas que que hemos desarrollado con mayor amplitud en trabajos previos (Mastache, 2019, 2022) y que aportan a pensar las características requeridas por la formación ciudadana en los términos planteados.

En este sentido, pareciera recomendable que las propuestas de enseñanza contribuyan a que los y las estudiantes:

- Tomen conciencia de sus propias opiniones, prejuicios, ideas sobre los temas tratados, puedan analizarlos críticamente y, a la vez, a aceptar que se trata siempre de una verdad atada a una perspectiva que no es única ni más valiosa que otras;
- Desnaturalicen los sentidos atribuidos a la realidad, preconceptos y estereotipos, y desarrollen una mejor comprensión del contexto de vida y de la realidad histórico-política con perspectiva histórica y ética;
- Accedan al conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas en torno a diversos contenidos, con vistas a reconocer las verdades que expresan, valorarlas y respetarlas;
- Aprendan a analizar las fuentes y a buscar recursos que expresen ideas o puntos de vista diversos e, incluso, contradictorios;
- Adquieran capacidades para realizar análisis multirreferenciados, lo cual supone un trabajo riguroso de re-construcción y articulación de las distintas miradas, cada una de ellas irreductible a las otras pero no incompatible con ellas;
- Desarrollen la empatía y la comprensión de las situaciones, ideas, intereses, de personas y grupos ubicados en tiempos y lugares diversos;
- Desarrollen competencias comunicativas (escucha activa y respetuosa, argumentación) y habilidades vinculadas con la planificación y coordinación de tareas, la toma de decisiones, la negociación de significados y perspectivas, el mantenimiento de acuerdos, la construcción colectiva a partir de perspectivas y opiniones diversas, entre otras posibles;

- Puedan expresar libremente sus saberes escolares y cotidianos, sus opiniones e intereses, sus experiencias personales y colectivas, sus emociones y sentimientos, y se vean requeridos de articularlos de manera significativa con los contenidos escolares.

Las consignas de trabajo han de ser cognitivamente exigentes y habilitar resoluciones alternativas que favorezcan la inclusión de las perspectivas y aportes del estudiantado, propiciando así relaciones de interioridad con los saberes escolares (Edwards, 1989). Por otra parte, y al mismo tiempo, los contenidos escolares deben recibir un tratamiento riguroso, ser objeto de una transposición didáctica adecuada y sw una vigilancia epistemológica sostenida (Chevallard, 1985).

Además, las propuestas didácticas han de propiciar la participación activa, la dialogicidad en la vida escolar, el respeto en las relaciones con compañeros y compañeras del mismo o de otros cursos y con los adultos que trabajan en la escuela.

En otro orden de cosas, resulta importante que el profesorado genere climas que ofrezcan el necesario sostén emocional para descentrarse y un espacio cuidado para el desarrollo de las relaciones interpersonales en un marco de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972). Diversos autores y autoras (Pérez Espósito, 2014; Reimers, 2003; Maiztegui Oñate *et al.*, 2013; De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013) han puesto de manifiesto la importancia del clima del aula en el desarrollo de competencias ciudadanas. Según Carl Rogers y Barry Stevens (1994), ello requiere de los educadores y las educadoras congruencia, empatía y consideración positiva.

En síntesis, la rigurosidad en el tratamiento de los contenidos (articulando saberes conceptuales, procedimentales, emocionales, valóricos y actitudinales, así como aspectos identitarios y subjetivantes), el cuidado en las relaciones interpersonales, el clima del aula y las metodologías de enseñanza han de reforzarse mutuamente con vistas al aprendizaje simultáneo de contenidos disciplinares y ciudadanos (Mastache, 2019a).

A nivel del sistema educativo, resulta de interés promover clases y escuelas ricas en términos de diversidad cultural, para construir transculturalidad y lograr la incorporación plena de las cosmovisiones de los grupos minoritarios en igualdad de condiciones con los colectivos hegemónicos (Ruano, 2017; Benítez, 2015). Ello requeriría revertir la tendencia a la fragmentación del sistema (Tiramonti, 2004).

## **5. Resultados: formación ciudadana en una escuela argentina**

### **5.1. La propuesta curricular jurisdiccional**

Formación Ética y Ciudadana en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ciudad capital de la República Argentina) pone foco en el ejercicio del rol ciudadano en el espacio público desde una perspectiva democrática, que incorpora la participación, los vínculos sociales, la diversidad. En este sentido, se señala como propósito:

formar ciudadanos capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, ser partícipes de la vida pública dotados de herramientas para comprender la realidad que los rodea y operar sobre ella, y ser cuidadosos de sí mismos y de los otros (...) La complejidad de las cuestiones atinentes a lo público requiere considerar una cantidad cada vez mayor de variables y seleccionar y procesar información diversa, utilizar herramientas para interpretar el escenario y participar de manera creativa, responsable y efectiva en la creación de vínculos sociales y políticos y de una sociedad democrática progresivamente más justa. (Azar, 2015, p.357)

El texto recupera los debates sobre la concepción de ciudadanía en los términos que referimos previamente, poniendo énfasis en la contribución a la resolución de problemas en distinta escala, desde lo local a lo global.

Estos cambios [en referencia a la globalización] tienen consecuencias directas sobre los derechos de las personas y la concepción de ciudadanía; comprenden, entre otras cosas, la modificación de las estructuras territoriales, una redefinición del papel del Estado y la necesidad de definir y problematizar diferentes ámbitos de la ciudadanía que se diferencian por la pertenencia a la comunidad local, nacional, regional y global. (Azar, 2015, p.357)

El diseño curricular propone una formación para el ejercicio del rol ciudadano para la toma de decisiones en el ámbito de lo público; situación que requiere de la consideración de una gran cantidad de variables y de información diversa, así como el uso de “herramientas para interpretar el escenario y participar de manera creativa, responsable y efectiva en la creación de vínculos sociales y políticos y de una sociedad democrática progresivamente más justa” (Azar, 2015, p.357).

Por otra parte, enfatiza la importancia de los Derechos Humanos, que se constituyen en un marco referencial con consenso internacional. En línea con lo que venimos presentando, el documento aclara que se propone una “concepción de la ciudadanía más amplia, que aborde los aspectos éticos, jurídicos, políticos, sociológicos, entre otros, del cuidado propio y de la responsabilidad respecto del otro” (Azar, 2015, p. 358). En consecuencia,

se establece la exigencia de abordajes multidisciplinares, que incluyen Filosofía, Ciencias Políticas, Derecho, Sociología, Antropología, Psicología, Economía.

Los cuatro ejes temáticos que se definen en la propuesta se sostienen a lo largo de los cuatro años, a saber: Participación, Gobierno y Estado; Igualdad y diferencias; Cuidado de uno mismo y de los otros; y Derechos. Este modo de organizar los contenidos obedece a la búsqueda de un “tratamiento integrado de los temas que se aborden, proponiendo una mirada que revele la existencia de múltiples perspectivas” (Azar, 2015, p. 358).

En cuanto al abordaje didáctico, el documento hace referencia a “la búsqueda de producciones disciplinares con potencia explicativa para abordar las temáticas” (Azar, 2015, p. 358) así como a “un abordaje contextualizado, que permita a los alumnos establecer relaciones significativas entre los contenidos y problemáticas de su entorno inmediato y/o de carácter público” (Azar, 2015, p. 358), con vistas a que los y las estudiantes “se apropien de herramientas que posibiliten prácticas ciudadanas consistentes con los valores de la convivencia, la solidaridad, la igualdad, y la justicia” (Azar, 2015, p. 358). En este sentido, se alude al planteo de situaciones o problemas. “El tratamiento de los contenidos debe contemplar la coexistencia de múltiples perspectivas sobre un mismo tema o problema. La tensión entre distintos abordajes y enfoques puede resolverse a través del debate, el diálogo y la participación responsable” (Azar, 2015, p. 359). Es decir que el texto curricular pone énfasis en una perspectiva de la ciudadanía que reconoce la problematización, la participación y la polilogicidad en el marco de la convivencia y la cultura de la paz. En esta línea se ubica al abordaje de los conflictos como

una oportunidad de crecimiento, mejora, ampliación de las perspectivas, posibilidad de encuentro con el otro y con lo diferente. De este modo, se favorece el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la asertividad, que permiten gestionar los conflictos de un modo positivo, pacífico y cooperativo, contribuyendo a la cultura de la paz. (Azar, 2015, p. 359)

El texto curricular refiere también a las actitudes docentes y a las modalidades de trabajo en tanto elementos formativos, señalando la necesidad de coherencia con “el núcleo de valores que se expresan en el programa (...): respeto a la identidad de los alumnos, el fomento de la participación responsable, el compromiso, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad (Azar, 2015, p. 359). En este sentido, plantea la necesidad de considerar a los estudiantes como “portadores de ideas, percepciones y teorías implícitas acerca de los temas de la asignatura, que pueden cuestionar genuinamente los conceptos involucrados” (Azar, 2015, p. 359).

El texto establece doce propósitos de enseñanza. Varios de ellos aluden a distintos aspectos de la ciudadanía en el marco de los Derechos Humanos. Otros propósitos se vinculan con el ejercicio de la ciudadanía con respecto a la diversidad, a las distintas identidades y proyectos de vida, a la valoración de las diferencias en situaciones de conflicto, a la convivencia pacífica y democrática, y a valores tales como la igualdad, la cooperación, la solidaridad y la justicia. También hay propósitos de enseñanza en torno al conocimiento y la reflexión sobre los problemas sociales actuales, incluidas las desigualdades y la vulneración de derechos, y al ejercicio de la participación responsable y al análisis y deliberación para la “construcción de una sociedad democrática progresivamente más justa y solidaria” (Azar, 2015, p. 360).

## 5.2. La formación ciudadana desde la perspectiva de la docente

Antes de encarar el análisis de las clases, haremos una breve referencia a la mirada que la profesora nos ofrece sobre la ciudadanía en la entrevista.

La docente considera a la ciudadanía como una práctica, como una actividad que se ejercita cotidianamente en los distintos espacios por los cuales circulan los y las estudiantes y que, por consiguiente, se diferencia de la memorización y del entrenamiento. En este sentido, considera que la teoría debe ser llevada a la práctica y “al propio cuerpo”.

Yo siempre lo que les propongo a los estudiantes es pensar la materia como una práctica, que no alcanza porque vienen con un entrenamiento de una memorización, de decir contenidos que no incorporan, que les resultan muy ajenos, incluso después de aprobar las materias. Entonces, lo que les propongo es repensar eso, desde mi materia, desde el enfoque que le doy a la materia. Pensarlo como una práctica, pensarlo como ejercicios, ser parte de sostenerlo, y llevarlo al propio cuerpo. Y entonces pensar que lo que se dice por agrandar al docente no alcanza, hay que ejercitarlo y pensar. (...) Permanentemente construir la teorización, no dejar de lado ese gran contenido que se propone con un lenguaje muy exquisito, pero después llevarlo a las prácticas y trabajar desde las prácticas. A veces se logra, a veces no, a veces es más complicado. (...) Yo pienso en la materia Ciudadanía como una práctica que no se acaba en los ochenta minutos de clase. Si es una práctica, es una práctica en el espacio del recreo, en el espacio de otras materias. Entonces, es poder ver que esos contenidos atraviesan la cotidianeidad de las otras materias y de la vida. Que sea la práctica de ciudadanía en la puerta de la escuela, en la plaza. (Entrevista 1, p. 11)

La profesora se ubica explícitamente en una perspectiva que enfatiza el ejercicio de la ciudadanía más que un aprendizaje discursivo. La teoría es incluida como una herramienta que permite pensar para llevar a la práctica.

Esta perspectiva disciplinar otorga un lugar central a la participación activa y al protagonismo de los y las adolescentes como sujetos de derecho, capaces de construir y reclamar derechos.

Por otra parte, la docente enfatiza el lugar del derecho como un elemento que constituye a las personas en relación con otros, como parte de un colectivo. Esta mirada se corresponde con la concepción de ciudadanía que enfatiza la relación con los otros, la construcción colectiva en un campo social (Kymlicka & Norman, 1997).

Pero los derechos no están problematizados. El derecho lo entienden como todo lo que yo puedo hacer y es un punto de partida. Bueno, partimos de ahí. Y el derecho, entonces, pensar en el derecho, como lo que lo constituye, pensar en una persona con otros. Y entonces hablamos de la libertad y, a partir de la libertad, pensar no en la individualidad, sino en lo colectivo. Y pensar entonces lo humano desde lo colectivo y volver al derecho desde ahí [...]. (Entrevista 1, p. 13)

Estas características, que la profesora explicita en la entrevista, son consistentes con una concepción de la ciudadanía desde una perspectiva democrática.

### 5.3. La formación ciudadana en una escuela argentina

En este trabajo analizamos una secuencia didáctica de tres clases de “Formación ética y ciudadana” de un primer año en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. La escuela se ubica en una zona cercana a un asentamiento en el cual viven familias en condiciones precarizadas, con acceso nulo o escaso a servicios públicos, altos niveles de desocupación u ocupaciones en el mercado informal. Su alumnado proviene tanto de adolescentes de sectores medios que viven en diversos barrios de la Ciudad como de un grupo importante de jóvenes provenientes del asentamiento cercano. De este modo, en la escuela conviven estudiantes con experiencias de vida diversas y con pertenencias a culturas juveniles disímiles entre sí.

La docente es egresada del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y lleva varios años trabajando en la escuela.

La temática que se trabaja en estas clases es el territorio, pensado como espacio vivido, históricamente construido, tal como puede verse en la secuencia de actividades que se presentan luego.

En la planificación, se explicitan como objetivos de esta propuesta los siguientes:

Que los estudiantes:

- Analicen las distintas definiciones y formas del territorio.
- Comprendan la articulación de la sociedad y el Estado.
- Conozcan cómo se concretizan las relaciones sociales y políticas en los territorios.
- Reconozcan las definiciones de políticas públicas e identifiquen las políticas públicas en el territorio.

(Planificación, p. 1)

La propuesta didáctica empieza con dos actividades introductorias y de conceptualización. En primer lugar, les propone un recorrido por mapas de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo del tiempo, para que puedan acercarse a la idea de „construcción social del territorio“ (Clase, 1, p. 3). La actividad consiste en la proyección de mapas acompañados por preguntas para ayudar a reconocer los lugares, los cambios acaecidos con el paso de los años y las diferencias con la situación actual (como el entubamiento de los arroyos, los medios de transporte urbanos, las zonas de quintas hoy urbanizadas, pro citar algunos).

La segunda actividad es la visualización de un video de la Organización Mundial de la Salud. Antes de iniciar la visualización, la profesora aclara: „En este video, vamos a encontrar una idea distinta de salud a la que habitualmente se tiene“ (Clase, 1, p. 6). Al finalizar la proyección, la docente realiza preguntas buscando la comprensión y la ejemplificación de lo planteado en el audiovisual. De este modo, busca problematizar la idea de salud propia del sentido común.

[10]- Yo entendí que es... que tengan todos el mismo tratamiento.

P- Que sea para todos, que tengan todos el mismo tratamiento. ¿Qué más?

(3)- Casas.

[5]- Trabajo.

[4]- Sociedad

P- ¿Qué más?

[10]- Alimentación.

P Alimentación, buena alimentación, ¿qué significa buena alimentación?



[4]- Que esté bien alimentado.

P- ¿Y qué es estar bien alimentado? (Clase 1, p. 7)

Hacia el final de esta primera clase, la docente realiza una síntesis de lo trabajado a la vez que va aclarando la intencionalidad de la tarea. En este sentido, señala que se trata de „pensar el acceso a qué tenemos en el territorio para poder pensarnos a nosotros en el territorio“ (Clase, 1, p. 7), y más tarde agrega

Por el bien de todos, para reclamar también si no se tiene, para saber a dónde reclamar, para construir nosotros si se puede. Y pensarnos como ciudadanos en relación a esto. (...) De lo más general que hablábamos a principio de año llevarlo a lo concreto en nuestro barrio, en nuestra calle, en nuestra escuela, pensando lo más chiquito, lo que tenemos más próximo. (Clase 1, p. 8).

Las actividades de esta primera clase pueden considerarse introductorias a dos aspectos que en la última clase de la secuencia didáctica se tratarán de poner en articulación: el acceso a la salud como derecho en el espacio barrial. Como actividades introductorias, apuntan a desnaturalizar, deconstruir y problematizar las ideas previas del alumnado a la vez que introducen elementos teóricos que buscan dar lugar a una mejor comprensión de estas problemáticas. Las mismas podrían ubicarse en la categoría de tareas de comprensión (Doyle, 1986), en tanto están centradas en preguntas o consignas problemáticas que exigen poner en juego procesos cognitivos de nivel superior para poder combinar de modo nuevo y original conocimientos que provienen de distintas fuentes.

La clase siguiente se destina a „mapear el territorio“ en pequeños grupos, dibujando, escribiendo, haciendo collage en papeles afiches, para lo cual cuentan con materiales variados (lápices, revistas, papeles de colores). Este mapeo se propone explícitamente retomar el trabajo de la clase anterior para pensar el espacio „en pequeño“, para dar cuenta del uso de ese espacio, de los modos de apropiación y significación que cada uno le atribuye.

P: Nosotros vimos mapas que nos ofrece la Ciudad, vimos mapas de los arroyos, ¿se acuerdan?, vimos mapas sobre la geografía (...) ¿Cómo nosotros miramos los lugares que recorreremos? ¿Cómo nosotros miramos los lugares que transitamos? ¿Qué registramos y qué no? ¿Qué conocemos de los lugares donde vivimos?

Se escuchan risas.

P sigue explicando: Los problemas que encontramos, la gente que encontramos, el nombre de la calle en la que vivimos, los medios de transporte que pasan, todo, si hay luz, si no hay luz. (...) Lo que hay, lo que ustedes sienten que está bien, lo que sienten que está mal, lo que sienten que es un problema, lo que ustedes registran que podría ser distinto, lo que no saben por qué es así, donde hay una pregunta, donde hay una historia, donde hay un personaje que les llama la atención, un cartel, una imagen. (Clase 2, p. 4)

Esta tarea podría ser considerada, en términos de Doyle (1986), como de opinión, en tanto propone expresar la propia mirada o perspectiva sobre el objeto en análisis. La amplitud de la consigna conlleva un nivel de ambigüedad que dificulta la comprensión de la actividad por parte de muchos estudiantes. La libertad que supone la propuesta en términos de posibilidad de incluir las propias vivencias, ideas, opiniones, genera al mismo tiempo un nivel de incertidumbre que dificulta la comprensión del producto esperado y, por ende, el abordaje de la actividad por parte de los y las estudiantes. Esta situación lleva a la profesora a realizar múltiples aclaraciones durante casi toda la tarea.

[11]- Profe, ¿qué tenemos que dibujar?

P- Cada uno va a dibujar su tramo de historia, su vida, lo que registra, lo que ve, lo que le parece una pregunta interesante del lugar... del lugar donde vive, de la calle, de todo el barrio, del recorrido de... que los separan de la escuela, lo que ustedes vean, sientan o crean.

[11]- Podría ser según la visión personal

P- Sí. (Clase 2, p. 5)

[4]- Veo mucha tristeza

P- Bueno, pónganlo, escríbanlo, dibújenlo, ¿cómo dibujarían la tristeza? (Clase 2, p. 5)

[10] - Mi cuarto

P- Bueno, puede ser tu cuarto

[10]- Cuatro paredes y listo.

P- ¿Cuatro paredes y listo? ¿Cómo lo ubicas ese lugar? ¿Le ponés nombre a las cosas? ¿No le ponés nombre a las cosas?

[10]- Los posters.

P- buenos los posters. (Clase 2, p. 6)

P- Y todo es negro y naranja.

(7)- Para mí sí

[4]- Es su mundo profe, déjela que haga lo que quiera.

P- ¿Su mundo es negro y naranja?

(7)- También azul.

P- ¿Querés azul?

Los alumnos le señalan que sobre la mesa hay pinturas de color azul. (Clase 2, p. 6)

Durante el tiempo que dura la actividad, la mayoría de los y las estudiantes trabajan mientras conversan, miran lo que hacen sus compañeros, se consultan. El clima de trabajo es distendido, algunas personas escuchan música con los auriculares puestos mientras trabajan; otros conversan, hacen comentarios sobre los trabajos de quienes se encuentran cerca. Si bien pequeños grupos de jóvenes comparten afiches, en muchos casos el trabajo es individual; cada persona dibuja en un sector, siendo la producción colectiva el resultado de una sumatoria más que un producto común consensuado. Incluso, algunos alumnos trabajan directamente en sus carpetas. La profesora recorre las mesas, observa, pregunta, retoma los comentarios, indaga sobre las razones de sus elecciones, repregunta, avala, contextualiza, sitúa, a partir de intervenciones como las transcriptas.

Los fragmentos de clase compartidos evidencian no sólo las dificultades para precisar el producto esperado, sino también el modo en que se negocian significados a la que vez que se sostiene el propósito de la tarea. En estas conversaciones, los y las adolescentes introducen aspectos de su interés: la marihuana, el celular, el propio cuarto, la tristeza, los grafiti, un lobo „que significa que protege a su gente“ (Clase 2, p. 8). Las respuestas de la docente parecieran tratar de sostener la significación del contenido (Doyle, 1986), reduciendo el riesgo del predominio de la lógica de la actividad (Quiroz, 1993).

La amplitud de la consigna, la exigencia de incluir la propia mirada, así como la permanente negociación de significados permite dar cuenta de un modo de tratamiento de las diferencias que busca ponerlas en relación sin anularlas. Podría decirse que a lo largo de esta clase se evidencia una intención en las intervenciones docentes de alcanzar síntesis disyuntivas (Deleuze, 1989) desde una perspectiva polilógica (Ette, 2015). Esta dinámica de la clase es, a su vez, una oportunidad de aprendizaje de convivencia.

La siguiente consigna les propone pensar „lo que estamos dibujando con preguntas, con palabras, con ideas que podamos ponerle alrededor de nuestro territorio, qué identificamos en esto que estamos dibujando como nuestro territorio, con nuestras preguntas, con nuestras experiencias“ (Clase 2, p. 8). Esta propuesta analítica continúa en la tercera clase, con la consigna „piensen una pregunta sobre el barrio, piensen alguna frase, piensen cómo armaron ese mapa, ¿qué tuvieron en cuenta para armar ese mapa?“ (Clase 3, p. 2). Poco después, la docente introduce otro elemento para problematizar nuevamente el análisis: les entrega tarjetas con textos diversos y les dice: „Lean el texto y lo relacionan con lo que venimos trabajando“ (Clase 3, p. 3). Los y las alumnas trabajan en los mismos equipos de la clase anterior; algunos escriben sobre los afiches, otros en sus carpetas y otros más anotan en las netbooks. En la puesta en común, cada grupo expone diversos aspectos de sus respectivos barrios, dándose contrapuntos entre las miradas de distintos jóvenes, como puede verse en el fragmento que se transcribe a continuación.

(8)- Nosotras estamos trabajando sobre el tema de la villa, todo lo que pasa allí y lo que se hace. (...) Que hay trata de blancas, hacen negocio de drogas con menores de edad, hay peleas entre barrios con armas de fuego. (...)

[5]- Hay algo que hay en el barrio para nosotros que es un poco de felicidad, que acá falta. Se valoran más las cosas. (Clase 3, p. 4)

Otras exposiciones dan cuenta de lugares significativos, incluso por fuera del barrio: „Esto es una mansión, cerca de la discoteca para ir a bailar y tiene un ascensor; en el verano hicimos todo eso“ (Clase 3, p. 5).

A modo de cierre, la profesora les entrega tarjetas con distintos artículos de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y consignas para analizarlos en relación al trabajo previo, a los derechos que tienen, a los que parecieran vulnerados.

P- A ver, las cartulinas amarillas que les di ahora son para que relacionen, para poder ir cerrando el trabajo desde el primer día que empezamos a pensar el territorio. Son artículos de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. Tienen su experiencia en el barrio, lo que nosotros vimos de los barrios de la Ciudad de Buenos Aires, el texto que nos permite pensar los mapas. Y ahora les pido que lean y que discutan qué dicen los artículos de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, cada grupo tienen uno distinto. (...) El trabajo del barrio es como para ir a lo más cotidiano, a lo que tenemos más cerca pero después para volver a pensar lo más grande y lo más general. (Clase 3, p. 6)

La clase siguiente vinculan lo trabajado hasta aquí con las posibilidades de acceso a la salud y analizan las políticas públicas que pueden identificar en sus barrios, el lugar de las salitas, la ubicación de los hospitales, a dónde recurren en cada caso.

#### **5.4. Discusión de resultados: favoreciendo una ciudadanía democrática**

El trabajo sobre el territorio, entendido en su sentido antropológico, permite a la docente encarar la construcción sociohistórica de los espacios así como las significaciones que los mismos asumen para cada uno de sus estudiantes en tanto habitantes del mismo. De este modo, la propuesta didáctica permitiría articular las perspectivas sociales (representadas por los mapas y los derechos explicitados en la Constitución, trabajados especialmente en las clases primera y cuarta) con las miradas personales (dadas en las actividades de la segunda y tercera clase con los afiches y las reflexiones a partir de los mismos). El espacio barrial resulta así resignificado desde la mirada de los y las estudiantes, y puede ser visualizado como producto del comportamiento humano que lo construye, analizado en alguna de sus dinámicas, ritmos e intensidades, a partir del reconocimiento de acontecimientos, encuentros, conflictos que distintos alumnos y alumnas traen a la clase.

El desarrollo de la secuencia didáctica evidencia también el esfuerzo de la docente porque los y las estudiantes puedan articular cuestiones locales (el barrio, las experiencias vividas) con otras más generales, en distintos niveles (la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, las definiciones de la Organización Mundial de la Salud). En este sentido, puede percibirse un esfuerzo por favorecer lo que Mesa (2019) denomina ciudadanía „glocal“ (Mesa, 2019). Así, el aporte de una mirada socio-histórica (en particular a partir del recurso a mapas de distintas épocas), la permanente referencia a la articulación con contenidos previos de niveles más generales, el análisis de las vivencias personales en los territorios y su posterior articulación con el acceso a la salud, muestran esta mirada compleja de la ciudadanía.

Por otra parte, en el desarrollo de la clase puede percibirse una concepción de ciudadanía que incluye tanto el ejercicio y eventual reclamo de derechos como la referencia al vínculo con la comunidad, en consonancia con la perspectiva explicitada en la entrevista.

La ciudadanía como ejercicio se evidencia en la importancia dada a los derechos, al análisis del acceso a los mismos, pero también en la preocupación por incluir las cuestiones identitarias. En estas clases, lo jurídico y lo político (que aparece, por ejemplo, en los artículos de la Constitución de la Ciudad) se articulan con lo social (el barrio, el territorio) y con lo histórico (la construcción socio histórica del territorio).

El enfoque de la ciudadanía democrática se evidencia en el tratamiento de los temas: la amplitud de las consignas posibilita resoluciones alternativas y la inclusión de las distintas perspectivas aportadas por distintos estudiantes, el sostén de las distintas miradas, el reconocimiento y aceptación en un plano de igualdad de distintas opiniones, ideas, puntos de vista. Se promueve la expresión libre de saberes escolares y cotidianos, de opiniones e intereses, de experiencias personales y colectivas e, incluso, de emociones y sentimientos, los cuales se articulan de manera significativa con los conocimientos a aprender. El ejercicio de los derechos, la participación, el protagonismo, el respecto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes, la deliberación y la construcción conjunta se identifican tanto como contenido de lo trabajado como en la dinámica de las relaciones interpersonales. En este sentido, la docente parece reforzar la importancia de la visibilización de las diversidades (los distintos barrios de pertenencia) y el respeto de las diferentes miradas sobre el mismo espacio físico, sosteniendo la equidad y una perspectiva polilógica (Ette, 2015).

Los conocimientos disciplinares se presentan de manera rigurosa, son cognitivamente exigentes y adquieren una forma situacional, lo cual habilita relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989). La transposición didáctica es adecuada y la vigilancia epistemológica sostenida (Chevallard, 1985). Todo ello evidenciaría un trabajo docente serio y riguroso en la elaboración de las consignas y en su presentación a las y los estudiantes, de manera que las actividades puedan generar el interés y compromiso suficientes para su abordaje. En este sentido, la secuencia didáctica evidenciaría un trabajo meticuloso de planificación para favorecer una construcción compleja

del contenido a enseñar en un proceso que respeta las necesidades del aprendizaje de los y las estudiantes, que va de lo general a lo específico para volver a lo general.

La secuencia didáctica incluye, además de aprendizajes vinculados a las temáticas del programa, la posibilidad de desarrollo de algunas habilidades personales e interpersonales. En particular, la capacidad reflexiva y la argumentación ocupan un lugar de interés. El mapeo del barrio y los trabajos posteriores en la segunda y tercera clases exigen algún grado -variable en distintos estudiantes- de reflexividad y de análisis del contexto. Se espera, además, que ese análisis sea fundamentado, que puedan dar razones de las elecciones realizadas en la construcción del mapa y en la presentación del territorio, de modo de habilitar la transformación de las vivencias en experiencias de vida reflexionadas. En el momento de la exposición, la escucha respetuosa y el sostén de posturas distintas constituyó también un aspecto de interés en términos de formación ciudadana. En síntesis, el modelo de intercambio (Ardoino, 2005) propuesto y sostenido por la docente pareciera habilitar la apropiación de los conocimientos disciplinares y de las experiencias vitales con vistas a contribuir a que cada persona pueda volverse “autor” de sí mismo, con la mediación de la docente y, parcialmente, del grupo de pares (Souto, 2017). Por el contrario, el trabajo en grupos ocupó un lugar periférico; previsto en la consigna pero no sostenido a lo largo de la clase, en tanto muchos participantes compartieron el afiche sin articular sus aportes en una construcción colectiva.

La consideración de los estudiantes como sujetos de derecho y miembros plenos de la comunidad se reconoce en la habilitación de su participación y protagonismo en la clase (Benedicto y Morán, 2003; Martuccelli, 2016). De este modo, los y las estudiantes son invitados e invitadas a „tomar parte“ del desarrollo de las tareas (Oraison y Pérez, 2006, tal como es citado por Maiztegui Oñate et al., 2013), lo cual es particularmente claro en la negociación de significados al momento del trabajo con los afiches.

El clima distendido y de respeto que se vivenciaba en las clases puede entenderse en su valor de sostén emocional para favorecer el descentramiento que la tarea requería y de espacio cuidado para el desarrollo de las relaciones interpersonales. El sostén del buen clima a lo largo de todas las clases permite reconocer la existencia de una zona de confianza, aceptación y compromiso, propia de los espacios transicionales (Winnicott, 1972).

Las distintas características señaladas permitirían afirmar la potencialidad de las clases en análisis para promover la autonomía y la participación responsable, el desarrollo del poder sobre el acto de aprendizaje (Mendel, 1972), el desarrollo de capacidades vinculadas a la ciudadanía democrática y crítica, tales como el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el pensamiento independiente, el diálogo respetuoso (Gómez Rodríguez, 2008; Mastache & Devetac, 2017; Reimers, 2003). En consecuencia, las clases promoverían tanto la autonomía y la participación responsable como el desarrollo del poder sobre el acto de aprendizaje (Mendel, 1972), desarrollos centrales a la ciudadanía democrática. Ciertamente, la propuesta didáctica no garantiza los aprendizajes, pero sin dudas constituye una condición de posibilidad para la formación ciudadana (así como para otros aprendizajes y desarrollos).

## 6. Conclusiones

Las clases que elegimos para compartir evidencian la capacidad que tiene la escuela para ayudar a los y las estudiantes a pensar y a construirse en su rol ciudadano. Asimismo, rescatamos el potencial de las y los docentes para generar propuestas de enseñanza situadas y contextualizadas que permitan a los estudiantes reconocer y reconocerse como protagonistas activos-ciudadanos y ciudadanas- con capacidad para pensar y pensarse. Propuestas que propician la adquisición de capacidades en el estudiantado que los ayuden a desarrollar potencialidades para intervenir en sus comunidades. Clases que permiten también reconocer algunas de las estrategias usadas por la profesora para habilitar y ayudar a nombrar y tematizar elementos culturales propios de los ámbitos de vida de los escolares que, aun siendo diferentes de los propios, pueden ser reconocidos, aceptados, respetados e incluidos en la conformación del contenido escolar.

En síntesis, el trabajo con los contenidos escolares en las clases en análisis pareciera favorecer la construcción de una ciudadanía democrática al contribuir al reconocimiento y la toma de conciencia de los propios puntos de vista y, a la vez, a sostener el respeto de los expresados por sus pares. Al mismo tiempo, estas clases promoverían una mejor comprensión del contexto de vida y de los derechos a los que tienen (o no tienen) acceso los y las estudiantes y en qué condiciones, al propiciar la desnaturalización de ideas previas y de elementos de la realidad (el concepto de salud, el espacio que se habita) con vistas a repensarlos y a repensar-se.

Esperamos que estos análisis puedan abrir a nuevos debates e ideas que entren en diálogo con los aquí expresadas.

## 7. Agradecimientos

El presente texto da cuenta parcial de resultados de la investigación que dirijo “Enseñar ciudadanía en la escuela secundaria”, en el marco de Proyectos de Investigación UBACyT (Programaciones Científicas 2016 y 2020) de la Universidad de Buenos Aires.



## Referencias

- Arduino, J. (1997). *La implicación*. [Conferencia] Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.academia.edu/41654159>
- Arduino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Azar, G. (dir.). (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Coformacion-general\\_w.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Coformacion-general_w.pdf)
- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C. D., Castillo, J. C. & Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 1169-1190. 10.11600/1692715x.13243280814.
- Bedin, P. (2013) Críticas y dilemas feministas sobre el universalismo androcéntrico de la ciudadanía liberal clásica. *Revista Temas y Debates*, 17(26), 127-143. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i26.255>
- Benedicto, J. & Morán, M. L. (coord.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Benítez Fernández Hans (2015). Testimonios indígenas conosureños: ¿convivencias excluyentes? *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 393-406. 10.7203/KAM.6.7194
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Noveduc.
- Böhmer, M. (2008). Prólogo. En V. Batiuk (coord.). *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC. <http://nexos.cippec.org/documentos/a25anos.pdf>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. La pensée sauvage*.
- Cardinaux, N. (2006). La educación cívica en las escuelas. En G. Fondevila (comp.). *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. Fontámara.
- Resolución 44/25. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- De la Caba-Collado, M. A. y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138. doi.org/10.15366/riejs.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. En M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto & M. Morán (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud, 219-234. <http://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. Mimeo.
- Ette, O. (2015). Acerca de la existencia de las „literaturas del mundo“. *Boletín de Literatura*, 40, 11-39 <https://bdigital.uncu.edu.ar/15111>.
- Fairstein, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia*, 14(28), 145-156. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/pub\\_ra\\_n28.php](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n28.php).
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M- Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez Rodríguez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7 131-140. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126369>.
- ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016*. Colombia: ICFES. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997) El retorno del ciudadano. *Agora*, 7, 5-42.
- Leoni, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2.
- Ley 26206 de 2006. *Ley Nacional de Educación*. Congreso Nacional de Argentina.
- Ley 26061 de 2005. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Congreso Nacional de Argentina.
- Maiztegui Oñate, C., González Navarro, M. G & Santibáñez Gruber, R. (2013). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (1), 69-91. doi.org/10.15366/riejs.
- Martuccelli, D. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, 41(1), 155-174. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60050>.

- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Noveduc.
- Mastache, A. (2019). La formación ciudadana en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista del IIICE*, 46, 171-186. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>
- Mastache, A. (2022). Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas. En G. Barros, P. M. Vitto Bustos & V. M. Elgueta (Comps.). *Tramas y sentidos al educar en las Otras Ciencias Sociales: experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSa, UNC, UBA, UNCuyo*. Mendoza: Centro de Publicaciones, 148-163.
- Mastache, Anahí y Roald Devetac. (2016) *La formación personal: un desafío en la formación de educadores*. [Ponencia]. Universidad Nacional del Sur.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*, 15 (30), 153-180. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/pub\\_ra\\_n30.php](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n30.php).
- Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis*. Amorrortu.
- 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). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>.
- Núñez, P. (2015). Ideas de Justicia en Conflicto. Divergencias Entre las Regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las Percepciones Juveniles sobre la Justicia en la Escuela. *Education Policy Analysis Archives*, 23(57). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1769>.
- Osorio Vargas, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23-34. <https://doi.org/10.25074/07195532.10.428>.
- Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-75. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952014000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100003).
- Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 5(8), 45-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48374>.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <https://doi.org/10.17227/01203916.5491>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rogers, C. & Stevens, B. (1994). *Persona a persona*. Amorrortu
- Ruano, J. C. (2017). Filosofía, educación y buen vivir: un abordaje polilógico a la diversidad epistémica. *Mamakuna*, 5, 86-93. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/200>.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016\\_Technical%20Report\\_FINAL.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf).
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Libros del Quirquincho.
- Siede, I. (2016) *Peripecias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 19-36. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1497>.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105-119. <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Galerna.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós-MEC.