



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

COHORTE 2019-2021

TÍTULO DE LA TESIS: Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires.

AUTOR: Matías Manelli

DIRECTOR: Dr. Pedro Núñez

FECHA: Diciembre 2022

Resumen

El presente trabajo caracteriza y analiza las relaciones existentes entre las percepciones estudiantiles, la propuesta cultural del currículum y las representaciones docentes en relación con las experiencias de formación ciudadana en la escuela secundaria. Su desarrollo comprende el análisis documental de las prescripciones curriculares del espacio “Formación Ética y Ciudadana” de la Ciudad de Buenos Aires en tanto espacio curricular específico para la educación ciudadana, así como también un estudio de caso de una institución de gestión estatal perteneciente a la jurisdicción. Los objetivos propuestos están relacionados con la caracterización de la configuración disciplinar a nivel prescriptivo, la indagación de las representaciones docentes y estudiantiles relativas a las propuestas de formación ciudadana y las experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria y la reconstrucción de las nociones de ciudadanía subyacentes tanto a nivel curricular como de las representaciones de los agentes, considerando el rol de las condiciones institucionales y las trayectorias docentes implicadas. El trabajo de campo, de orden cualitativo, consistió en el análisis documental de las prescripciones del espacio curricular específico, así como también en la realización de entrevistas individuales en profundidad a docentes y estudiantes. Así, se buscó comprender los rasgos de la ciudadanía que tiene lugar en la escuela y el rol de los distintos factores aludidos en su conformación.

Palabras clave: ciudadanía, currículum, escuela secundaria, participación política.

Summary

The present work characterizes and analyzes the relationships between student perceptions, the cultural proposal of the curriculum, and teacher representations in relation to experiences of citizenship education in high school. Its development includes the documentary analysis of the curricular prescriptions of the "Formación Ética y Ciudadana" subject of the City of Buenos Aires as a specific curricular space for citizen education, as well as a case study of a state management institution belonging to the jurisdiction. The proposed objectives are related to the characterization of the disciplinary configuration at the prescriptive level, the investigation of the teaching and student representations related to the proposals for citizenship education and the experiences of citizenship in secondary school and the reconstruction of the underlying notions of citizenship both at the curricular level as well as the representations of the agents, considering the role of the institutional conditions and the teaching trajectories involved. The field work, of a qualitative nature, consisted of the documentary analysis of the prescriptions of the specific curricular space, as well as conducting in-depth individual interviews with teachers and students. Thus, we sought to understand the features of citizenship that take place in school and the role of the different factors mentioned in its conformation.

Keywords: citizenship, curriculum, high school, political participation.

Dedicatoria

A mi papá, Pedro, por todo.

Agradecimientos

Estos agradecimientos comienzan con unas disculpas. No es posible agradecer a todas las personas que han formado parte de este trayecto y, mucho menos, honrar el lugar que cada una de ellas ocupan en mi vida. Estas líneas, insuficientes desde el comienzo, apelan además a rótulos que en la mayoría de los casos se superponen, pero lo escrito espera, al menos, decir algo de quienes son muchas cosas.

Agradezco al personal y equipo docente de esta Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y, en especial, a Pedro Núñez, mi director de tesis, por su calidez, dedicación y acompañamiento durante este recorrido.

Gracias también a mis compañeras/os de cohorte en general, y en particular a Alejandra Saldarriaga, Luciana Reátegui, Jorge Rivello y Eugenia Corthey.

Esta instancia se inscribe en un proyecto más amplio que la hizo posible: el financiamiento a través del programa de becas de Doctorado UBACyT de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco a la institución en general y en particular a Nancy Cardinaux, mi directora, por su apuesta por mi formación como investigador.

Quiero agradecer a todas/os las/os colegas que desde distintos roles me acompañaron y acompañan en mi formación, y hacen posible este presente. En especial a Samanta Delas, Federico De Fazio, Estefanía Otero, Guillermo Ruiz y Sebastián Scioscioli.

Agradezco a todos los espacios, equipos y proyectos de investigación que, de distintas maneras, contribuyeron con este proceso. En particular, a mis compañeras/os del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” y del Programa “Ciudadanía y sistema educativo en el mundo contemporáneo” de la FLACSO.

Gracias a todo el equipo del Liceo N° 1 y a las/os docentes y estudiantes que aceptaron ser entrevistadas/os por su predisposición. Agradezco en particular a su vicerrectora, Analía Cainzos, por sus gestiones y su compromiso.

A las/os colegas que desde distintos lugares y formas fueron y son modelos a seguir en mi trayectoria profesional: Liliana Enríquez, Orlando Ibañez, Lucía Crisalli y Virginia Díaz.

Gracias a mis amigos y amigas Fede, Antuán, Nadia, Pedro y Dona por los caminos compartidos en todos estos años.

Gracias a toda mi familia y, en particular, a quienes además del amor participaron en mi educación: mis hermanos Ariel (por las clases de historia), Natalia (por las clases de inglés), Noelia (por las clases de lengua y matemática), Alicia (por la vida en las aulas) y Vanina (por las evaluaciones de madrugada). Agradezco también a Mauro (mi otro hermano) por las correcciones de estilo.

Por último, a mi mamá, Fabiana, para quien no alcanzan las palabras y a mi pareja, Mariana, para quien por suerte no hacen falta.

Índice

Introducción.....	1
-------------------	---

Capítulo 1:

<i>Ciudadanía curricular. El modelo de ciudadanía de la Ciudad de Buenos Aires.....</i>	<i>12</i>
1.1. Consideraciones sobre el campo del currículum.....	12
1.2. El currículum en la educación ciudadana.....	15
1.3. El currículum en el contexto jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires: la Nueva Escuela Secundaria.....	18
1.4. La ciudadanía en el diseño curricular de educación ciudadana de la Ciudad de Buenos Aires.....	21
1.5. Consideraciones parciales: ¿qué ciudadanía se propone desde el Estado?.....	29

Capítulo 2:

<i>Ciudadanías escolares. Miradas docentes sobre la formación ciudadana.....</i>	<i>31</i>
2.1 Las mediaciones docentes e institucionales en la educación ciudadana.....	31
2.2. El caso de estudio.....	33
2.3. Posicionamientos docentes sobre la formación ciudadana.....	36
2.4. Las propuestas de enseñanza de formación ciudadana.....	37
2.5. Temas de agenda en las propuestas de formación ciudadana.....	41
2.6. Instancias y formatos participativos en las percepciones docentes.....	44
2.7 Procesos de convivencia en las percepciones docentes.....	57
2.8. Consideraciones parciales: ¿qué ciudadanía se promueve desde la institución y las aulas?.....	62

Capítulo 3:

<i>Ciudadanías estudiantiles. Experiencias de formación ciudadana.....</i>	<i>67</i>
3.1. La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria.....	67
3.2. Voces estudiantiles sobre ciudadanía.....	72
3.3. Experiencias de aprendizaje de formación ciudadana.....	73
3.4. Temas de agenda en las experiencias de aprendizaje.....	75
3.5. Instancias de participación, demandas y repertorios estudiantiles.....	77
3.6. Percepciones estudiantiles sobre los procesos de convivencia.....	88
3.7. Consideraciones parciales, ¿qué ciudadanía tiene lugar en la escuela?.....	93

Consideraciones finales y posibles proyecciones.....	98
--	----

Bibliografía.....	100
-------------------	-----

Anexo:

- a. Grilla de análisis curricular (Configuración disciplinar).
- b. Grilla de análisis curricular (Concepción de ciudadanía).
- c. Lineamientos referidos a la participación y la convivencia en el espacio de tutoría.
- d. Tabla: inserción disciplinar en el discurso de ciudadanía.

Introducción

La educación ciudadana¹ constituye uno de los propósitos primordiales de los estados occidentales (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011) desde su conformación y consolidación, y está orientada a la formación de una cultura democrática que se exprese en el orden social e institucional. Su centralidad política ha hecho que sea un espacio en permanente transformación, atravesado por tensiones en torno a las características del espacio curricular y sus componentes disciplinares. Elucubrar los rasgos que asume la noción de ciudadanía es una cuestión que atañe significativamente al campo educativo, dado que las transformaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas y culturales han puesto en crisis al programa institucional de la modernidad, afectando consecuentemente al sistema educativo y condicionando la mutación de la concepción de ciudadanía asociada a él (Dubet, 2010). Los cambios en las formas de concebir a las infancias y juventudes, destinatarias del programa institucional, impactaron directamente en la configuración de la escolarización que, si bien mantiene su centralidad, no anula las experiencias que tienen lugar en otros ámbitos, externos a la escuela. El discurso de la modernidad en crisis llevó a redefinir el concepto de ciudadanía, a partir del cuestionamiento de la concepción idealizada estructurada en torno al relato nacional en el marco de las transformaciones que produjo la globalización capitalista (Fischman y Haas, 2015).

Este escenario de cambios institucionales y sociales ilumina dos dimensiones complementarias para abordar el fenómeno de la ciudadanía: las propuestas gubernamentales en torno a la formación ciudadana y las formas de ciudadanía que se dan en la escuela. Ambas dimensiones están atravesadas por múltiples complejidades.

Las propuestas gubernamentales se cristalizan en los desarrollos curriculares propiciados por los estados. La educación ciudadana en el plano prescriptivo está atravesada por múltiples

¹ A lo largo de esta tesis se utilizan las expresiones “Construcción de ciudadanía”, “Formación Ciudadana” y “Educación Ciudadana”. Como las mismas se asocian tanto a la denominación de los espacios curriculares que la tematizan como a la categoría teórica y al fenómeno abordado desde los múltiples enfoques que este trabajo pretende recuperar, se utiliza la expresión “Construcción de ciudadanía” para referirse a la experiencia juvenil en la escuela secundaria en un sentido integral, considerando tanto la enseñanza de ciudadanía y, por ende, la propuesta cultural del Estado como las percepciones y prácticas (como elementos que simultáneamente configuran las trayectorias de los estudiantes). Las expresiones “Educación ciudadana” y “Formación ciudadana” se utilizarán para referirse a la propuesta gubernamental y, por lo tanto, a los desarrollos curriculares y a las mediaciones institucionales y docentes; es decir: a las dinámicas de enseñanza en el espacio curricular en el que se centra este estudio.

tensiones teóricas que la estructuran² y constituyen, en tal sentido, desacuerdos epistemológicos que constituyen los sentidos que hacen a la educación ciudadana y dan cuenta de la complejidad de dichos espacios curriculares. Asimismo, la educación ciudadana constituye un espacio complejo en tanto abarca de distintas disciplinas, por lo que los saberes en juego en las distintas configuraciones curriculares impactan necesariamente en aquello que se enseña³.

Los espacios concernientes a la educación ciudadana están atravesados, a su vez, por otros debates curriculares, en torno a si los contenidos se desarrollan en el marco de asignaturas independientes con contenidos específicos, o bien como ejes transversales; como componentes de un área mayor de contenidos curriculares o proyectos curriculares independientes. Asimismo, se deben considerar los rasgos propios del sistema educativo argentino en general y de la Ciudad de Buenos Aires, ámbito donde se llevó adelante este estudio, en particular. El carácter descentralizado del sistema argentino y la falta de sistematicidad a nivel normativo en el caso de la Ciudad de Buenos Aires vuelven todavía más complejo el caso de estudio. Si bien con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se estableció cierta tendencia a la recentralización del sistema⁴ y, en materia curricular, se desarrollaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) como lineamientos curriculares obligatorios nacionales (Ruiz, 2016), las prescripciones jurisdiccionales tienen un amplio margen de discreción, y las propuestas gubernamentales pueden ser disímiles entre sí. De este modo, los diseños curriculares son casos de estudio en sí mismos, en tanto permiten reconstruir el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado en un determinado contexto institucional.

² Schujman (2008) reconstruye algunas de las discusiones que estructuran las propuestas de formación en educación ciudadana: (I) Educación en valores vs. Educación guiada por conceptos y contenidos: es decir, la educación basada en la promoción y gestión de determinados valores frente a una concepción que considera inescindible de la misma el abordaje de contenidos específicos para el desarrollo de competencias vinculadas a dichos valores; (II) Educación del ciudadano como sujeto individual vs. Educación del ciudadano como sujeto político: la cual se dirime entre una representación pasiva, formalista e individualista de la ciudadanía y una concepción participativa y colectiva; (III) Educación en derechos humanos vs. Educación que atiende a la diversidad: expresada en la distinción entre el discurso de derechos humanos occidental de matriz universalista y una perspectiva comunitarista que privilegia la valoración de la identidad cultural y (IV) Formación de hábitos, conductas vs. Desarrollo del juicio moral: que se divide entre una educación centrada en el desarrollo de conductas como medio para la formación moral y una visión que presupone el juicio moral y propugna su desarrollo a través de instancias formativas que no atienden la dimensión de las conductas.

³ Se tiene como supuesto, además, que las prescripciones curriculares, a la vez que dialogan con las percepciones juveniles, son mediadas por las concepciones disciplinares de los docentes y forman parte del proceso de mediaciones que se configuran en el trabajo en el aula (Ardoino, 2005).

⁴ El sistema educativo argentino, desde su conformación en el Siglo XIX hasta su consolidación y desarrollo a lo largo del Siglo XX se dirimió entre la centralización de las responsabilidades y competencias vinculadas con la educación básica en cabeza del Estado Nacional y la descentralización de los servicios educativos en las jurisdicciones, con una dinámica pendular (Scioscioli, 2015).

El presente trabajo⁵ se propone, en primer lugar, reconstruir la trama de significados que hacen al currículum en el caso particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, y en lo que respecta específicamente al modelo de ciudadanía promovido en el plano prescriptivo. Dicho análisis contribuye a identificar la selección cultural realizada desde el Estado y las tensiones con las figuras de ciudadanía que se dan en el espacio escolar. La cuestión del currículum como eje articulador de la relación compleja entre el Estado y la sociedad pone en juego estos planos. Dussel (2014) refiere al currículum como lugar de intersección entre lo público, lo estatal y lo doméstico, constituyéndose lo público como el espacio en el que distintos grupos sociales (como pueden ser clases sociales, grupos étnicos o los géneros) constituyen sus identidades por medio de su experiencia, mediada por una cultura masiva. La problemática curricular se inscribe en un escenario más amplio vinculado con la construcción de la ciudadanía. Núñez (2019) sostiene que la misma atraviesa un proceso de reconfiguración en tres planos entrelazados: (I) los cambios en la cuestión curricular, (II) las mutaciones institucionales y (III) las percepciones juveniles sobre qué es ser ciudadano/a. El reverso de esta dimensión del fenómeno está constituido por las percepciones y prácticas juveniles en la escuela, es decir, las formas de ciudadanía resultantes. Las indagaciones acerca de las prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y sus repertorios organizativos nos muestran que, desde una perspectiva histórica, las prácticas de ciudadanía juvenil que se han desarrollado durante la segunda mitad del Siglo XX exhiben relaciones con las formas institucionalizadas de hacer política y han mutado -mostrando continuidades y rupturas- a lo largo de este periodo. Al respecto, los modos de intervención pública de los estudiantes se ven siempre atravesados por grupalidades ajenas a la escuela, sean partidos políticos en su faceta más tradicional o bien movimientos sociales frente a las configuraciones políticas surgidas en el quiebre de la crisis del 2001 (Núñez y Fuentes, 2015) o incluso el movimiento feminista con su repertorio performativo, a partir del hito del Ni Una Menos del año 2015 (González Del Cerro, 2017). Este derrotero se ha dado en simultaneidad con los cambios curriculares y las mutaciones institucionales.

La relación entre las propuestas gubernamentales para la formación ciudadana y los procesos de construcción de ciudadanía juvenil se complejiza en el sistema educativo argentino en general y en el nivel secundario en particular, debido a que la propia matriz institucional

⁵ Esta tesis reconoce las implicancias simbólicas del lenguaje y reivindica la introducción de formas disruptivas para visibilizar desigualdades y reclamar derechos. No obstante, se utilizará el universal masculino para facilitar la lectura, apelando a formas neutras de generalizar cuando sea posible. Asimismo, en las referencias bibliográficas se consignarán los nombres de pila completos de cada autor y autora. Al respecto, ver (entre otros trabajos): Minoldo y Balian (2018).

condiciona las trayectorias educativas y, por ende, las perspectivas de ciudadanía que se configuran en ellas. Al respecto, Flavia Terigi (2008) identifica tres elementos que estructuran el nivel y sostienen la matriz selectiva que lo definió desde su constitución: la clasificación de los espacios curriculares en compartimentos independientes, el principio de formación y designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Esta matriz es puesta en tensión por la masificación del nivel, en tanto la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional encuentra su límite en la propia estructura, que no ha sufrido cambios significativos desde su conformación. De este modo, la democratización como imperativo y la selectividad como matriz (Southwell, 2011) confluyen en un escenario signado por trayectorias educativas heterogéneas, atravesadas por múltiples dimensiones de desigualdad. Estas problemáticas se insertan en tendencias más amplias, que atañen a todo el sistema educativo, como es la diferenciación de circuitos educativos. Este fenómeno es descripto por Tiramonti (2009), que introduce el concepto de fragmentación entendida como la atomización del espacio social, la profundización de las distancias y la incomunicación de los fragmentos autorreferentes, impidiendo toda instancia de cohesión social.

La escuela asiste y forma parte del declive del programa institucional. La crisis de las instituciones de la modernidad pone en entredicho a los distintos significantes que ya no expresan la unidad de la sociedad, sino un conjunto de sentidos entre otros sentidos distintos (Dubet, 2010). Esto permite ver que la figura de declive no busca expresar la caída del programa o su superación; da cuenta de la puesta en diálogo con otros sentidos, que se hacen ineludiblemente presentes en las organizaciones producto de la masificación y las transformaciones que se suscitan en el seno de la propia sociedad. Frente a este escenario, las mutaciones del Estado y la ciudadanía se imbrican mutuamente, del mismo modo que lo hacen la escuela y sus actores.

El escenario de fragmentación del sistema educativo argentino al que aludimos permite prefigurar el contexto en el que se inscriben las prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria, las cuales son heterogéneas en el nivel, en tanto difieren de acuerdo con el marco institucional en el que se desarrollan. Si consideramos, entonces, la incidencia de las múltiples desigualdades en la configuración de las experiencias escolares en el nivel secundario (Núñez y Pinkasz, 2020), es posible dar cuenta del “acceso diferencial y selectivo a las prerrogativas de la ciudadanía como consecuencia de las diferentes experiencias que atraviesan los y las jóvenes” (Núñez y Fuentes, 2015: 354).

Esta tesis propone el abordaje de las dos dimensiones del fenómeno reconstruido. La indagación curricular tiene por finalidad identificar la noción de ciudadanía promovida desde el Estado a través de los desarrollos curriculares, tomando el caso particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. Simultáneamente, la exploración de los sentidos y las percepciones de los agentes vinculados en un caso institucional permite reconstruir la manera en la que se relacionan las percepciones de estudiantes y docentes con los sentidos de las prescripciones curriculares, en tanto se considera al curriculum como propuesta cultural del Estado y a las prácticas juveniles como instancias de disputa en la relación compleja entre Estado y sociedad. En esta intersección, se indagan las percepciones docentes a fin de identificar sus posiciones en torno a los contenidos puestos en juego en la educación ciudadana desde los espacios curriculares específicos. En esta tesis optamos por construir analíticamente tres categorías que expresan las dimensiones que se imbrican en la construcción de ciudadanía: se entenderá como *ciudadanía curricular* al modelo de ciudadanía propiciado por el Estado a través de las prescripciones curriculares. Por su parte, se considerará *ciudadanía escolar* a la propuesta institucional en materia de formación ciudadana, que comprende tanto las propuestas de enseñanza desarrolladas por los docentes como las instancias y espacios que hacen al proyecto integral de la escuela. Por último, se utilizará el concepto de *ciudadanías estudiantiles* para englobar las experiencias de formación ciudadana que tienen lugar en la escuela. El diálogo entre las tres dimensiones permitirá reconstruir el grado de incidencia de lo curricular y lo institucional en la construcción de ciudadanía estudiantil.

Objetivos e hipótesis.

El objetivo general de este trabajo consiste en caracterizar y analizar las relaciones existentes entre las percepciones estudiantiles, la propuesta cultural del curriculum y las representaciones docentes en relación con las experiencias de formación ciudadana en la escuela secundaria.

Los objetivos específicos, por su parte, son los siguientes:

- Caracterizar la forma en la que se relacionan los componentes disciplinares en el diseño curricular.
- Comprender la concepción de ciudadanía subyacente en las prescripciones curriculares.

- Analizar las representaciones docentes acerca de la noción de ciudadanía promovida en los diseños curriculares.
- Analizar la noción de ciudadanía promovida en las propuestas de enseñanza dentro del espacio curricular Formación Ética y Ciudadana.
- Identificar la incidencia de los perfiles docentes, las prescripciones curriculares y las condiciones institucionales en las propuestas de enseñanza.
- Analizar las representaciones estudiantiles acerca de la noción de ciudadanía promovida en los diseños curriculares.
- Identificar la incidencia de la propuesta curricular, las propuestas de enseñanza y las condiciones institucionales en las percepciones y prácticas estudiantiles.

La hipótesis que orienta este trabajo sostiene, en lo relativo a la cuestión curricular, que en la configuración disciplinar resultante de los saberes en juego en los espacios de formación ciudadana hay una mayor incidencia de los contenidos de orden sociohistórico y político que de las percepciones conceptuales de carácter ético y jurídico. En tal sentido, el modelo de ciudadanía implicado en los diseños correspondientes a la formación ciudadana en la jurisdicción se configura a partir de dicha tendencia en cuanto a su composición disciplinar, dando lugar a una ciudadanía reflexiva de los procesos históricos, sociales y políticos, en detrimento de la promoción de un conocimiento ético y jurídico-institucional.

En lo que respecta a las propuestas de enseñanza articuladas por los docentes, se sostiene que lo curricular tiene un grado de incidencia alto, tanto en la cuestión disciplinar como en la noción de ciudadanía promovida por las mismas, más allá de las alteraciones que pueden producir los perfiles docentes y las condiciones institucionales en el modelo prescripto.

Por último, respecto de las percepciones estudiantiles acerca de la noción de ciudadanía, resulta de interés identificar posibles continuidades entre el modelo de ciudadanía propiciado por el Estado, la propuesta estructurada por las mediaciones docentes e institucionales y las percepciones y prácticas estudiantiles relativas a sus experiencias de formación ciudadana.

Encuadre metodológico y trabajo de campo

Esta tesis supone un trabajo cualitativo, consistente en un estudio de caso instrumental, en tanto se explora un caso concreto en profundidad a efectos de comprender un fenómeno más amplio (Stake, 1995). Esto es: cómo es la relación entre los sentidos curriculares y las percepciones estudiantiles, considerando las mediaciones docentes e institucionales. Si bien

se apela a una aproximación al fenómeno en un sentido global, prima la comprensión de los rasgos que caracterizan a la experiencia institucional en concreto. La selección del caso, además de obedecer a la reconstrucción de estas relaciones, pondera la particularidad de la institución, que si bien tiene una extensa historia institucional y es una escuela tradicional de la Ciudad de Buenos Aires, no cuenta, en contraste, con una tradición política asimilable a las instituciones protagonistas del movimiento estudiantil en la jurisdicción, sobre las que existen más investigaciones⁶. El interés en el caso institucional responde, entonces, a aportar a una visión global de la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria.

En este marco, una primera instancia del trabajo comprende el análisis documental del diseño curricular de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES) de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires (tanto el diseño correspondiente al Ciclo Básico como el correspondiente al Ciclo General del Ciclo Orientado).

En primer lugar, se clasificaron los contenidos de acuerdo con las fuentes disciplinares, agrupando a los mismos como sociohistóricos, éticos, jurídicos y políticos. Simultáneamente, el análisis comprenderá una dimensión cuantitativa en tanto se contabilizarán los contenidos correspondientes a cada área disciplinar en orden a establecer las relaciones de prevalencia entre cada uno de los componentes. La grilla compuesta comprenderá relaciones de asociación y especificidad (Kunz y Cardinaux, 2014).

Por otra parte, en lo que respecta a la reconstrucción de la noción de ciudadanía específicamente, se analiza el hilo discursivo (Wodak y Mayer, 2003) delimitado por la categoría “ciudadanía”; es decir, la relación de la información con el término en cuanto a: su calificación, su asociación con otros conceptos, su oposición con otros términos, el alcance de su ejercicio y las formas de participación vinculadas. La definición de los alcances de las prescripciones curriculares en materia de educación ciudadana y la reconstrucción de la noción de ciudadanía resultante del análisis discursivo permite reconstruir el modelo de ciudadanía que se propicia desde la jurisdicción, es decir, la *ciudadanía curricular*.

En segundo lugar, la presente investigación comprendió un trabajo de campo en un establecimiento educativo, que se desarrolló entre marzo y junio de 2022, y consistió en entrevistas individuales en profundidad a docentes y estudiantes, a efectos de reconstruir las

⁶ Los antecedentes en lo relativo al movimiento estudiantil de la Ciudad de Buenos Aires se centran en establecimientos dependientes de la universidad, así como ciertas instituciones más tradicionales, que son las más activas en términos políticos y las que cuentan con instancias de organización estudiantil más afincadas (Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

ciudadanías escolares y estudiantiles. Por un lado, se entrevistó a cinco docentes⁷ del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana”, pertenecientes al departamento académico de ciencias sociales desde el cual se coordina el trabajo docente de Formación Ética y Ciudadana. En este caso, se procuró tener una muestra representativa en términos tanto de género como de ciclo y de ubicación en la currícula⁸. En esta etapa, se indagaron las percepciones docentes en torno a sus propuestas de enseñanza (incluyendo los contenidos prioritarios, las actividades y las dinámicas puestas en juego en ellas), los requerimientos de capacitación, la relación entre la formación de base y el trabajo en el espacio curricular, el trabajo con otros docentes, el rol en proyectos institucionales vinculados con la participación estudiantil y el rol de los estudiantes tanto en el aula como en la vida institucional en general en términos de convivencia y participación.

Por otro lado, se entrevistó a seis estudiantes, procurando también una representación equitativa en términos de género y en el trayecto entre los dos ciclos que conforman la NES. En este sentido, se entrevistaron tres estudiantes que, al momento de la entrevista, se encontraban cursando 3er año, a efectos de explorar la relación entre sus percepciones y los sentidos curriculares pertenecientes al Ciclo Básico. Simultáneamente, se entrevistaron tres estudiantes que se encontraban cursando 5to año, y por ende habían transitado ya todos los cursos de Formación Ética y Ciudadana previstos en la NES. Las entrevistas tuvieron por fin explorar las percepciones estudiantiles en torno a las experiencias de aprendizaje en el marco de la asignatura en lo referido a sus dimensiones constitutivas (contenidos, actividades, dinámicas grupales), a sus experiencias de ciudadanía en la institución, contemplando sus percepciones relativas a la convivencia y participación estudiantil, así como sus representaciones en torno a la política en general.

Las entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes se realizaron tomando en consideración las siguientes dimensiones de análisis.

⁷ Se entrevistaron cuatro docentes en ejercicio y, simultáneamente, a un docente que si bien se encontraba de licencia para ejercer un cargo de gestión en la institución al momento del trabajo de campo, fue docente en Formación Ética y Ciudadana hasta finales de 2020 y trabaja en la institución desde 1995. La entrevista fue realizada en primer lugar, en tanto se consideró un informante relevante para reconstruir en perspectiva el derrotero del caso de estudio.

⁸ El Ciclo Básico conforme la NES se compone de 1° y 2° año, mientras que el Ciclo Orientado se compone de 3°, 4° y 5°. En el caso particular del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana”, la asignatura se encuentra en 1° y 2° del Ciclo Básico y 3° y 4° del Ciclo Orientado. En ese sentido, se entrevistaron cuatro docentes a cargo de cada uno de los años en los que se ubica la asignatura, a efectos de contar con una muestra representativa de ambos ciclos. Asimismo, en ocasión de las posibilidades propias de la institución, se seleccionó una muestra equitativa en términos de género.

Docentes: a) formación disciplinar, b) trayectoria y pertenencia a la institución, c) participación política en instancias institucionales o no institucionales, d) contenidos enunciados en el marco de su propuesta de enseñanza, e) estrategias utilizadas para su enseñanza, f) articulación del espacio de Formación Ética y Ciudadana con proyectos institucionales asociados a la formación ciudadana (Modelo ONU, Jornadas ESI, Centro de Estudiantes, entre otras)

Estudiantes: a) género, b) trayecto en la escuela, c) contenidos y dinámicas referidos en el marco de su recorrido por los espacios curriculares de educación ciudadana, d) participación política en instancias institucionales o no institucionales, dentro (Modelo ONU, Jornadas ESI, Centro de Estudiantes, reclamos grupales espontáneos, entre otras) o fuera de la escuela (organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, entre otras).

De la interacción con docentes se buscó acceder a las significaciones de los mismos en relación con la noción de ciudadanía y sus representaciones en lo que respecta a las prescripciones curriculares, a partir de la enunciación de los rasgos de sus propuestas de enseñanza y la caracterización de la construcción de ciudadanía que tiene lugar en la escuela. La interacción con estudiantes, por su parte, tuvo por objeto indagar las percepciones sobre sus experiencias de ciudadanía general y sus trayectorias por los espacios curriculares de formación ciudadana en particular, a partir de las representaciones que los alumnos tienen de los sentidos curriculares mediados por las propuestas de enseñanza de los docentes. El marco interpretativo está dado por las categorías resultantes del análisis curricular y las referencias teóricas provenientes de los estudios preliminares, vinculados con las percepciones y prácticas de los agentes; y se pone en relación con el marco interpretativo de los informantes (Guber, 2004). Esta técnica permite explorar en profundidad las significaciones emergentes e identificar las relaciones entre sus representaciones y las nociones promovidas desde el currículum, considerando las mediaciones docentes. En este punto, se pretende identificar las tradiciones disciplinares preponderantes en sus representaciones y sentidos que entren en tensión con los significantes curriculares, además de la incidencia de las condiciones institucionales y las trayectorias de los agentes involucrados.

A partir del análisis documental y el trabajo de campo consistente en las entrevistas en profundidad a los agentes, y la consecuente síntesis en la ciudadanías curricular, escolar y estudiantil, se procedió al análisis de las relaciones entre ambas esferas, a efectos de identificar el grado de incidencia de lo curricular en las propuestas de formación en la materia y, a su

vez, la incidencia tanto de la cuestión curricular como de las mediaciones institucionales y docentes en las percepciones y prácticas de ciudadanía estudiantil.

La reconstrucción de las relaciones entre el modelo de ciudadanía que el Estado propicia y la ciudadanía que se forja en la trama institucional permite comprender las continuidades, tensiones y contrastes entre las expectativas gubernamentales de ciudadanía, su desarrollo en el contexto escolar y las ciudadanías juveniles que resultan de la interacción entre los distintos factores.

Estructura de la tesis

Esta investigación se estructura en tres capítulos que responden a los objetivos planteados. El capítulo 1 recupera los principales estudios relativos a la configuración curricular y las mediaciones docentes e institucionales en la educación ciudadana en el nivel secundario, a la vez que aborda el derrotero particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires y presenta el análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” de la NES, esquematizando la composición disciplinar y sintetizando el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado.

El capítulo 2 se centra en recuperar los estudios sobre las percepciones y prácticas docentes vinculadas con la formación ciudadana a partir de la reconstrucción de los principales aportes existentes vinculados con las mediaciones docentes e institucionales, para luego presentar los resultados del trabajo de campo y reconstruir las percepciones docentes vinculadas con las propuestas de enseñanza, las condiciones institucionales y las prácticas estudiantiles en materia de ciudadanía. Por último, se confrontan estas representaciones con el modelo de ciudadanía curricular reconstruido en el capítulo 1.

El capítulo 3 se centra en las percepciones y prácticas de ciudadanía en el nivel secundario. Se parte de la reconstrucción de las configuraciones políticas estudiantiles desde una perspectiva historiográfica, se puntualiza en el derrotero de los procesos de politización juvenil en el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires y se presenta el material empírico conformado por los principales sentidos vinculados con las experiencias de formación ciudadana en la escuela, comprendiendo el trayecto por los espacios de Formación Ética y Ciudadana, las instancias de participación estudiantil y las cosmovisiones de ciudadanía que resultan de sus representaciones, para finalizar con el análisis de la relación entre las percepciones y prácticas estudiantiles y el modelo de ciudadanía a nivel curricular reconstruido en el capítulo 1, así como también la propuesta de ciudadanía resultante de las

mediaciones docentes e institucionales abordada en el capítulo 2, a efectos de dar cuenta de los grados de imbricación entre las tres esferas.

Por último, se presentan las conclusiones generales y se proyectan posibles preguntas de investigación.

Capítulo 1:

Ciudadanía curricular. El modelo de ciudadanía de la Ciudad de Buenos Aires

Este capítulo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se presenta una síntesis conceptual relativa a las implicancias del estudio del currículum en la investigación educativa. En segunda instancia, se sistematizan las líneas de investigación desarrolladas en materia curricular en el ámbito de la educación ciudadana, dando cuenta de los principales aspectos problemáticos que la atraviesan en el caso argentino. En tercer orden, se caracteriza el derrotero particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. En cuarto lugar, se analizan los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES), mientras que en el último apartado se sintetiza a modo de conclusión parcial el modelo de ciudadanía propiciada desde el Estado a través del currículum y la configuración de la propuesta en términos disciplinares. En el caso del espacio curricular correspondiente a la NES, se considerarán las prescripciones correspondientes al ciclo básico y al bloque de formación general de ciclo orientado, común a todas las orientaciones. La selección se basa en el carácter común de dichos lineamientos con independencia de la orientación en cuestión⁹.

1.1. Consideraciones sobre el campo del currículum

Las discusiones que han atravesado y configurado el campo del currículum son múltiples y no es propósito de esta tesis hacer una reconstrucción de todas ellas, pero introducimos en dicho campo supone especificar las discusiones en las que este trabajo se sitúa. En este marco, Terigi (1999) mapea los desarrollos conceptuales en el campo y la diversificación de los mismos, dando cuenta de su hipertrofia, signada por multiplicidad de conceptualizaciones que, paradójicamente, acaban por difuminar sus contornos al incorporar las esferas correspondientes a la enseñanza y aprendizaje, volviendo vaga a la propia categoría¹⁰. La incorporación al campo de dimensiones tales como las instancias interactivas que ponen en juego las prescripciones (Stenhouse, 1984; Angulo, 1994), los sentidos implícitos en los

⁹ La circunscripción a dichos espacios curriculares no niega la existencia de otros espacios curriculares que trabajen la categoría de ciudadanía; la elección radica en que la asignatura es común a los estudiantes que transitan la modalidad, con independencia de la orientación escogida, y hace a la mayor parte de la oferta institucional de la jurisdicción. En este sentido, constituyen los espacios curriculares preponderantes en el ámbito de la formación ciudadana.

¹⁰ Un hito en la ampliación del campo del currículum es el aporte de Phillip Jackson (2001), que introduce el concepto de *currículum oculto* para aludir al conjunto de sentidos que se producen y operan en el proceso de enseñanza y el cotidiano institucional que no forman parte de los contenidos prescriptos formalmente para su enseñanza.

procesos de enseñanza (Jackson, 2001) o las condiciones organizativas y materiales de las instituciones educativas (Davini, 2008) enriquecen y complejizan el objeto de estudio, pero desdibujan los límites del campo curricular con las otras esferas que también competen a la investigación educativa. La reconstrucción que realiza Terigi permite identificar dos formas dicotómicas de conceptualizar del curriculum: a) las que circunscriben al curriculum a su dimensión prescriptiva, es decir, los aportes que limitan al curriculum a su estatus formal y prescriptivo y b) las que entienden al curriculum en su expresión interactiva, es decir, sus concreciones en los procesos de enseñanza y las condiciones institucionales, lo que supone una acepción en sentido amplio de lo curricular. Este agrupamiento, lejos de suponer conceptualizaciones excluyentes, permite organizar el campo y, desde allí, establecer focos de análisis de acuerdo con los propósitos planteados. Partir de una conceptualización del curriculum en su faz prescriptiva o formal no implica ignorar los otros aspectos que condicionan los sentidos que la configuran (que podríamos sintetizar en mediaciones docentes e institucionales). Ello supondría una simplificación. Por el contrario, recuperar los aportes que caracterizan al curriculum con independencia de sus concreciones permite focalizar en un segmento específico, que habilita la reconstrucción de los sentidos que hacen a las propuestas curriculares del Estado, más allá de su desarrollo ulterior.

En este marco, a la hora de caracterizar los términos en los cuales este trabajo aborda la cuestión curricular, se recupera una definición de Inés Dussel (2014), que define al curriculum como

“un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada (...) (el cual) supone una selección de la cultura que siempre constituye una autorización de ciertos saberes y procedimientos y una deslegitimación de otros (...), traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje” (pp. 4-5).

Esta definición no relativiza el estatus del curriculum en tanto prescripción o instancia formal, sino que da cuenta de su centralidad como síntesis cultural que se constituye a través de la lucha entre los sectores y grupos sociales¹¹.

En esta línea, Alicia de Alba (2006) aporta otros elementos para caracterizar el curriculum, al definirlo como propuesta político-educativa pensada e impulsada por grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, erigiéndose algunos como dominantes y otros como opuestos y en resistencia a tal hegemonía. Esta definición permite pensar al curriculum más allá de la síntesis como resolución del conflicto de intereses. El curriculum sería la expresión institucional de ese conflicto, donde determinados significantes se sitúan en una posición dominante, pero también se incluyen elementos que no obedecen a la lógica de la dominación y posibilitan la oposición o resistencia en los desarrollos curriculares.

Estos aportes ponen sobre la mesa la relevancia del estudio de los documentos curriculares ya que su análisis permite aproximarse a las condiciones políticas y sociales en las cuales se inscribe su formulación (Feeney, 2007) y a los ámbitos de referencia donde se generan las prácticas sociales que se derivan de los significantes que se consideran en el plano curricular. En este sentido, el análisis de los diseños curriculares a los efectos del caso estudiado en la presente tesis supone, en términos de niveles de análisis, el abordaje del documento curricular como parte de los procesos curriculares (Terigi, 1999) pero no la reducción de estos procesos a las prescripciones formales. La lectura de la propuesta cultural del Estado, si bien no se agota en los documentos curriculares, parte de esta, para luego explorar el proyecto institucional del caso de estudio y reconstruir de este modo la propuesta de ciudadanía en un sentido más amplio.

En este marco, el estudio de la dimensión curricular en lo que respecta a la educación ciudadana supone indagar los modelos de ciudadanía que propicia el Estado, los cuales responden a las exigencias del proyecto político social institucionalizado (de Alba, 2006). La conceptualización de curriculum que sostenemos permitirá organizar la reconstrucción del estado del arte relativo a las investigaciones sobre la educación ciudadana en términos curriculares, así como también de las mediaciones docentes en tanto integrantes de la

¹¹ Bourdieu y Passeron (1970), al presentar su teoría de la violencia simbólica como forma de imposición de arbitrariedades culturales y, específicamente, de la escuela como matriz que reproduce la cultura dominante, sostienen que la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo como sistema simbólico es arbitraria en la medida en que ésta no obedece a principios naturales, sino que resulta de la lucha entre grupos sociales a partir de la cual un grupo se sitúa en posición dominante.

propuesta cultural del Estado, sin por ello dejar de distinguir como unidad de análisis a los diseños curriculares en general y al diseño curricular de Formación Ética y Ciudadana (NES) de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires en particular. La confluencia de distintas tradiciones disciplinares en la configuración del campo nos lleva a considerar interrogantes acerca de la forma en que éstas dialogan entre sí, en tanto la noción de ciudadanía promovida desde las prescripciones curriculares estará necesariamente condicionada por los elementos que hacen al discurso de las disciplinas.

1.2. El curriculum en la educación ciudadana

En lo que respecta a las investigaciones existentes referidas a la propuesta del Estado en materia de educación ciudadana, existen distintas líneas que toman como eje la categoría de ciudadanía en el marco de la investigación educativa. Estas líneas que atraviesan a la educación ciudadana reflexionan teóricamente sobre las disciplinas que interactúan en ella y suponen distintos aspectos problemáticos. El primero de ellos está vinculado con lo que Böhmer (2008) define como **precariedad epistemológica**, que alude a la inexistencia de un campo disciplinar y la consecuente ausencia de un campo profesional que lo retroalimente y una didáctica específica que establezca propuestas de enseñanza propias. A diferencia de otros contenidos a ser enseñados, no es tan clara la respuesta a la pregunta sobre qué se entiende por ciudadano/a y para qué se educa en ciudadanía. Dubet (2003) alude al desplazamiento de la noción de ciudadanía, desde una visión que concibe la formación para su ejercicio más allá de la escuela hacia una que piensa el ejercicio de la ciudadanía también dentro de la escuela, como condición para su construcción.

En segundo lugar, corresponde hacer mención a los estudios que identifican el **carácter inherentemente multidisciplinar** (Siede, 2013a) de la formación ciudadana, que es un aspecto que se vincula directamente con la indefinición de un campo autónomo. La educación ciudadana como campo disciplinar y curricular se ha nutrido de distintas disciplinas, tales como el derecho, la ética, la historia, la ciencia política o la sociología, con distintas formas de inserción y configuraciones a lo largo de la historia. La inserción y jerarquización de los componentes disciplinares en las configuraciones curriculares impactan necesariamente en los modelos de ciudadanía que se promueven y, por ende, los referentes disciplinares y las discusiones relativas a cada uno de ellos deben tenerse en consideración para identificar los modelos de ciudadanía en la propuesta cultural del Estado.

En este punto, las disciplinas que participan de la educación ciudadana han realizado distintos abordajes de la cuestión, analizando la inserción de dichos tópicos como contenido de la formación de ciudadanos. Existen en este sentido consideraciones teóricas sobre los términos para enseñanza de la historia (Pagés, 2009; Santisteban Fernández, 2013); sobre las discusiones epistemológicas asociadas al derecho en tanto objeto disciplinar, desde la filosofía o teoría del derecho, pero proyectadas hacia el derecho como contenido curricular (Cardinaux, 2013) o bien sobre el discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria (Fairstein, 2016b); sobre las teorías filosóficas correspondientes a la ética y su configuración como saber práctico en la educación ciudadana (Schujman, 2013) y sobre las ciencias sociales en general, y el rol de la conceptualización de lo social en la formación de ciudadanos/as (Castorina, 2008; Siede, 2010).

Las discusiones teóricas que hacen al discurso de la educación ciudadana y de las disciplinas que la integran comprenden además aproximaciones que han asumido una perspectiva historiográfica y han contribuido a reconstruir sus rasgos. Estas reconstrucciones suponen aportes que permiten identificar dinámicas en lo que respecta a la composición disciplinar y, por ende, a los modelos de ciudadanía promovidos. Estos estudios, centrados en los diseños curriculares de los espacios destinados a la educación ciudadana, muestran que a lo largo del siglo XX la configuración disciplinar de los mismos ha sido errática. Los primeros modelos de educación cívica estuvieron más centrados en la *alfabetización constitucional* (Romero, 2004) entendida como la enseñanza de los principales componentes del sistema institucional y jurídico del Estado, lo que supuso la centralidad del derecho como referente curricular. A ellos se sucedieron modelos de ciudadanía que postergaron la formación jurídica o bien la circunscribieron a la mera enunciación de derechos desprovista de la exploración de su condición histórica y su rol activo en la vida social, más allá de la vida política (Cardinaux, 2002). La ciudadanía promovida desde el Estado también osciló, a lo largo del Siglo XX, entre modelos más formales e institucionalistas y modelos más participativos, donde los contenidos políticos tuvieron una mayor inserción (Porro e Ippólito, 2003). En lo que respecta a los contenidos de historia, las investigaciones precedentes también identifican un desplazamiento: desde modelos donde la tematización histórica estuvo exclusivamente dirigida a la consolidación de un relato nacional a modelos propiciantes de la reflexión histórica como aspecto indisoluble de la educación ciudadana. Los contenidos éticos, por su parte, comenzaron a ocupar un lugar preponderante hacia la década del '90 a través de los lineamientos federales (Contenidos Básicos Comunes). Esta inserción supuso la disolución de los contenidos políticos (Porro e Ippólito, 2003), dando lugar a una concepción de

ciudadanía replegada del espacio público institucional y más cercana a formas de participación desde la sociedad civil (como a través de ONG's) desde un universalismo en clave de derechos humanos pero declamativo. Estos estudios permiten ver la relación directa entre la configuración disciplinar en la educación ciudadana y la concepción de ciudadanía resultante, promovida desde el Estado.

Los abordajes historiográficos ofrecen, a su vez, otra clave de lectura relativa al derrotero de la educación ciudadana, que constituye un tercer aspecto problemático a considerar para la cuestión curricular en este campo. Estos estudios identifican la relación entre los desarrollos curriculares del área y los **cambios político-institucionales**, en particular en el caso argentino. La inestabilidad institucional a lo largo del siglo XX se proyectó en la evolución de los espacios curriculares dedicados a la formación ciudadana¹². Al reconstruir los avatares institucionales y las consecuentes reformas curriculares producto de la sucesión entre gobiernos democráticos y dictatoriales, Bottarini (2013) identifica la oscilación que se presenta en las propuestas curriculares, siempre sensibles a los proyectos políticos contingentes. Entonces, la inestabilidad del espacio se corresponde con la inestabilidad en términos institucionales¹³. Otros estudios (Siede, 2013a) se centran en la fragmentación de los espacios consagrados a la formación ciudadana en cuanto a los lineamientos curriculares jurisdiccionales, resultante de la descentralización del sistema educativo y con independencia de la existencia de lineamientos curriculares federales.

¹² En simultaneidad con el espacio curricular “Instrucción Cívica”, que existe desde fines del siglo XIX y que mantuvo su denominación más allá de la modificación de contenidos, los espacios destinados a la formación ciudadana fueron: Moral Cívica y Política (1909-1912) Cultura Ciudadana (1953-1955); Educación Democrática (1955-1973); Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976); Formación Cívica (1976-1980); Formación Moral y Cívica (1980-1984); Educación Cívica (1984-1993) y Formación Ética y Ciudadana (1995-presente) a partir de los Contenidos Básicos Comunes (luego Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) con distintas denominaciones de acuerdo con la apropiación jurisdiccional de los lineamientos federales.

¹³ Para mencionar algunos hitos del siglo XX, las reformas desarrolladas por el peronismo (1946-1955), trascendieron las pretensiones políticas coyunturales y configuraron una noción de ciudadanía moderna, que comprendió el pleno ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales y la incorporación de los sectores populares y trabajadores al plano político, subvirtiendo el modelo liberal hasta entonces vigente. Con posterioridad al golpe de 1955, las reformas posteriores buscaron restituir la cosmovisión liberal, explicitando una impronta autoritaria que signaría el período de proscripción. Las reformas realizadas por el peronismo tras el fin de la proscripción (1973) propusieron un modelo de ciudadanía social menos partidista y más plural que el propiciado en la década del '50, concibiendo un modelo de ciudadanía inherentemente participativo en la esfera pública en todas sus dimensiones. Por su parte, con la última dictadura cívico-militar (1976-1983) el terrorismo de Estado traería consigo un modelo de ciudadanía sumisa basada en la moral cívica cristiana ligada a la obediencia a la autoridad, desprovista de cualquier rasgo participativo (Bottarini, 2013). Las reformas curriculares que acompañaron la transición democrática (1982-1985) buscaron incorporar la impronta del gobierno alfonsínista, presentando un modelo de ciudadano con un fuerte compromiso democrático, plural y crítico, aunque desdibujado en cuanto al rol de la juventud en la esfera pública, en tanto si bien se promovió la organización gremial en centros de estudiantes, ésta se disoció de la política partidaria, prohibiendo su articulación en estos espacios de representación (Cardinaux, 2002; Porro e Ippólito, 2003; Núñez, Chmiel y Otero, 2017).

En cuarto lugar, corresponde mencionar los debates vinculados con los marcos curriculares desde los cuales se debe educar para la ciudadanía. En este punto, y en el caso argentino, las condiciones institucionales del sistema juegan un rol importante a la hora de pensar en la divergencia de formatos. Independientemente de ello, existen debates curriculares amplios que trascienden el contexto nacional. Al respecto, Fairstein (2016a) sistematiza las discusiones, estructuradas en los siguientes ejes: a) la ubicación y formato curricular (que comprende como alternativas la constitución de un espacio curricular específico, el establecimiento de lineamientos transversales, la constitución de un eje como parte de un área curricular más amplia o la transversalidad en términos institucionales, incluyendo todas las actividades en la escuela), b) la relevancia de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido y c) los fundamentos para la definición de ciudadanía (que alude directamente a las concepciones de ciudadanía que se promueven a nivel curricular, tematizada en los párrafos precedentes).

La discusión del formato no es menor, dado que la concreción curricular es divergente a nivel jurisdiccional, variando en la cantidad de asignaturas, carga horaria¹⁴ y modalidad¹⁵. En este sentido, es posible sostener que este factor, así como la mencionada indefinición del campo y su sensibilidad a los proyectos político-institucionales, confluyen en los amplios desacuerdos existentes en materia de educación ciudadana.

1.3. El curriculum en el contexto jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires: la Nueva Escuela Secundaria.

La “Nueva Escuela Secundaria” (en adelante, NES) es una reforma curricular integral para el nivel de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, llevada adelante desde el año 2014. La misma se enmarca en lo especificado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los lineamientos dispuestos por el Consejo Federal de Educación en las Resoluciones N° 47/2008

¹⁴ La variación y diferenciación de los espacios curriculares de educación ciudadana en lo que respecta a la carga horaria también constituyen un elemento a destacar. Mientras que algunos casos jurisdiccionales cuentan con una propuesta educativa donde la carga horaria destinada a estas asignaturas es destacada (Chaco, Córdoba, Corrientes, Mendoza y Santa Cruz cuentan con una carga horaria superior a las 500 horas cátedra), en otras la carga horaria es cercana o incluso inferior la mitad (Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y San Juan destinan menos de 300 horas cátedra). En este punto, se destaca que son varios los casos donde la carga horaria no es regulada por el propio currículo (Ruiz et.al, 2022).

¹⁵ A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de la asignatura denominada “Construcción de Ciudadanía” en la Provincia de Buenos Aires, que conforma un espacio curricular para el desarrollo de proyectos frente a otros casos como el del espacio que motiva este trabajo, denominado “Formación Ética y Ciudadana” que constituye un espacio curricular independiente pero participante, a su vez, de los proyectos areales en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

(para la Educación Técnico-Profesional), N° 84/2009 (para la Educación Secundaria Obligatoria) y N° 93/2009 (para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria)¹⁶. La reforma supuso la reestructuración integral del nivel y la actualización y sistematización curricular para el nivel y se inscribe en una serie de reformas que se impulsaron en los últimos 20 años¹⁷. La NES consta de un Ciclo Básico de dos años de duración que comprende el primer y el segundo año de la Formación General, y es común a todas las orientaciones; y un Ciclo Orientado de tres o cuatro años, que comprende trece orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Artes, Matemática y Física, Educación y Literatura.

Asimismo, la NES propone dos campos de formación: uno general que comienza en el Ciclo Básico y se extiende a lo largo de todo el nivel y uno específico que forma parte del Ciclo Orientado, e incluye asignaturas propias de la orientación. Entre las asignaturas, espacios o instancias curriculares comprendidas en el Ciclo Básico se encuentra el espacio curricular específico para la formación ciudadana, que se denomina “Formación Ética y Ciudadana”, y comprende tanto el ciclo básico (1° y 2° año) como el tramo de formación general del ciclo orientado (3°, 4°). La reforma incorporó, además, espacios curriculares comunes y transversales ligados a la Educación Sexual Integral (ESI), la prevención de adicciones y la educación digital, entre otras. Ya en esta primera instancia, la NES supuso la introducción de nuevos marcos curriculares, como es el caso de los Espacios de Definición Institucional (EDI) que dan centralidad a las propuestas institucionales particulares, al promover instancias que, si bien tienen supervisión desde el sistema central, son desarrolladas por las propias escuelas (Dabenigno y Austral, 2018). Los contenidos transversales, por su parte, tienen distintos niveles de concreción, y ello supone indagar las particularidades del espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana. En este sentido, por ejemplo, si tomamos a la ESI como

¹⁶ La Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel secundario. En el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, la ley local N° 898 del 2002 ya había extendido la obligatoriedad hasta el secundario inclusive. Sin embargo, la Ciudad de Buenos Aires no cuenta con una ley de educación local. Las normas que gobiernan el sistema son diversas y de distinta jerarquía. Coexisten, así, Decretos del Poder Ejecutivo Nacional previos a la autonomización de la ciudad; Resoluciones ministeriales nacionales; Resoluciones ministeriales locales; Decretos de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad y disposiciones de distintas dependencias ministeriales. La complejidad del caso está asociada a la transferencia de los servicios educativos y al cambio de la jurisdicción en sí (autonomización y descentralización) (Muiños y Ruiz, 2016).

¹⁷ El reordenamiento de los planes de estudio implicado en su implementación provocó la reacción de estudiantes, docentes y ciertos sectores gremiales. El principal punto de conflicto fue con el colectivo estudiantil, que se movilizó en resistencia a partir de estrategias tales como la toma de escuelas. El conflicto dilató la implementación de la NES pero no impidió su instrumentación masiva en 2015 (Otero, 2016).

contenido transversal, ésta, más allá de las Jornadas obligatorias, también tiene un grado de inserción destacable en FEyC, desde la perspectiva de los derechos humanos. La estructura curricular de la NES y su incidencia en el rol de la asignatura en términos de su relación con otros espacios curriculares fue cobrando mayor relevancia con la profundización de la NES, también denominada *Secundaria del Futuro*¹⁸. Esta segunda etapa de reforma curricular, que se encuentra en proceso de implementación desde 2018¹⁹, no supuso la modificación de los lineamientos curriculares, sino que se centró en las condiciones institucionales del nivel, a partir de la modificación de la distribución de las asignaturas, la implementación de la designación docente por cargo²⁰, la incorporación de horas de trabajo para la integración curricular y la articulación del trabajo docente (para la planificación a escala del área curricular y para el desarrollo de proyectos con otras áreas curriculares), así como también la realización de prácticas profesionalizantes en el último tramo de formación.

La reconstrucción del marco curricular jurisdiccional en el que se inserta FEyC es necesaria para contextualizar el análisis curricular detallado en el próximo apartado, así como también los resultados del trabajo de campo desarrollados en esta tesis, dado que las experiencias en el espacio de formación ciudadana se vinculan necesariamente con proyectos institucionales que se encuadran en las iniciativas correspondientes a la reforma NES, y dialogan con otros espacios curriculares. En lo que respecta a la educación ciudadana, el Proyecto Institucional de Tutoría incluye contenidos asociados a dicho espacio curricular, y establece como objetivo “el acompañamiento, apoyo y sostén de las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes estudiantes para que puedan aprovechar al máximo sus posibilidades de aprendizaje escolar y egresar con conocimientos y habilidades relevantes que les permitan ampliar sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo”. Si bien este rol está regulado por la resolución n° 4184/ MEG/06²¹, la NES reconfigura el espacio, prescribiendo desde el Diseño Curricular el trabajo colectivo entre tutores, docentes y directivos. Asimismo, estos espacios son considerados situados y flexibles a las características de la institución en

¹⁸ Si bien lleva una denominación distinta, la política debe leerse como una continuación del proceso de reforma iniciado con la NES.

¹⁹ El sitio oficial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires fundamenta dicha política en la Ley Nacional de Educación N. ° 26.206 del año 2006, en la Resolución N. ° 93/09 del Consejo Federal de Educación y en la plena vigencia del Diseño Curricular Jurisdiccional (Resoluciones N. ° 4145/SSGEC/2012 y N. ° 321/ME/2015), pero no refiere a ninguna resolución específica que regule su implementación.

²⁰ El régimen de profesor por cargo fue establecido por la ley local N° 2.905 en el año 2008.

²¹ La resolución regula la implementación de un programa de apoyo pedagógico complementario de tutorías, y de la figura del profesor- tutor en cada división de primero y segundo año. En su anexo II establece claramente las tareas de los tutores y la diversidad de los destinatarios de las funciones y tareas tutoriales.

cuestión y tienen como foco las trayectorias escolares desde múltiples enfoques. Entre los ejes que comprende el taller correspondiente a 2° año, se encuentran el de “Participación y protagonismo en la vida institucional” y “El proyecto de vida en la adolescencia y la juventud”, para los cuales se sugiere una serie de contenidos: la participación política en proyectos escolares específicos ofrecidos por la escuela, la gestión estudiantil en los posibles órganos de representación (Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Consejo de Aula). La participación es concebida como un conocimiento que se aprende a través de la práctica y la reflexión sobre ella; en el rol de los órganos de representación y en lo que respecta a la convivencia a través del abordaje de los conflictos. Se enfatiza en el valor de las opiniones, la construcción de acuerdos y consensos, y el derecho a reclamar ante la falta de acuerdo. El Diseño Curricular presenta estos contenidos como objeto de enseñanza de Educación Ciudadana en tanto contenido transversal, pero no explicita a priori vinculación con ningún espacio curricular. Si se tiene en cuenta que Formación Ética y Ciudadana constituye el espacio curricular privilegiado para el abordaje de la noción de ciudadanía y se considera la necesidad de articular el trabajo docente con el espacio de Tutoría, resulta de interés explorar si estos espacios se articulan (y en qué términos) en el proyecto institucional en concreto. La imbricación de ambos espacios a nivel curricular y su proyección en el encuadre institucional es relevante en lo que respecta a las percepciones docentes y estudiantiles.

1.4. La ciudadanía en el diseño curricular de educación ciudadana de la Ciudad de Buenos Aires.

El análisis de los diseños curriculares correspondientes a la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC)²² comprende dos dimensiones: a) la **configuración disciplinar**, es decir, la clasificación de los contenidos enunciados en los diseños curriculares en términos del campo disciplinar de origen y b) la **noción de ciudadanía**, es decir, los términos a partir de los cuales se conceptualiza la ciudadanía. Para este punto, se identificaron las referencias

²² La grilla de análisis consta como anexo. Si bien esta tesis se ocupa de los lineamientos curriculares a nivel jurisdiccional, tiene por supuesto que debe responder a los lineamientos prescriptos a nivel federal. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Formación Ética y Ciudadana (Resolución 141/11 y anexo) comprenden los siguientes ejes: 1) Los derechos humanos, los procesos históricos de participación en su defensa, reconocimiento de vulnerabilidad de los mismos, reflexión sobre su acceso desigual; 2) la ciudadanía y la política, concepciones de lo político, construcción del poder, dimensión simbólica de la política (ideología, hegemonía, rituales) desempeño ciudadano; 3) las identidades y la diversidad, modelos identitarios, discriminación, reconocimiento y análisis de las diversas identidades (de clase, de género, étnicoculturales, de generación, entre otras). Un trabajo reciente de Mazzolla y Eiros Scopp (2019) hace un análisis de los diseños curriculares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires en lo que respecta a la observancia de los lineamientos federales, concluyendo que si bien se respetan estas pautas, por su generalidad, no se proyectan necesariamente en iguales formas de conceptualizar la ciudadanía.

estrictas al término “ciudadanía”, las calificaciones del significante, los conceptos asociados y opuestos a ella, el alcance de su ejercicio y las formas de participación comprendidas en ella. También toma en cuenta, específicamente, la forma de concebir al sujeto y a la sociedad como elementos constitutivos de la noción de ciudadanía. La clasificación de los contenidos por su adscripción disciplinar se basa en la asociación de los términos en los cuales están formuladas las prescripciones curriculares a los campos a los cuales estos términos refieren. En este sentido se recupera la clasificación de Siede y Larramendy (2013), quienes sostienen que la educación ciudadana reúne, en el orden de la prescripción curricular, distintos componentes: (I) un componente sociohistórico que provee las herramientas para comprender la sociedad; (II) un componente ético que alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y construcción de criterios para el análisis de la realidad social; (III) un componente jurídico, que atañe al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social y (IV) un componente político, que refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. Esta clasificación de contenidos en términos absolutos debe considerar, también, el carácter difuso que pueden tener los límites entre cada uno de ellos. Al respecto, Cardinaux (2013), al referirse específicamente a la ética, la política y el derecho, sostiene que la ética contribuye a la fundamentación del derecho, de la acción de los sujetos frente a dilemas morales, y la problematización de aspectos políticos que exceden el marco del derecho y la ética. Si bien la complejidad del significante ciudadanía presenta interrogantes que ponen en juego a los distintos campos que constituyen a la educación ciudadana, la tipologización organiza el material textual y permite identificar la prevalencia de ciertos discursos disciplinares por sobre otros, independientemente de las discusiones epistemológicas que puedan existir al interior de cada campo²³.

En lo que respecta a la configuración disciplinar se visibiliza una mayor inserción, en términos cuantitativos²⁴, de contenidos sociohistóricos. Si tenemos en cuenta que desde la conformación de los sistemas educativos, el derecho ocupó un lugar central como referente curricular de los espacios vinculados con la formación ciudadana, esta prevalencia supone un cambio en términos históricos, que no obstante se inscribe en una tendencia global asociada

²³ El citado trabajo de Cardinaux se ocupa, justamente, de abordar las distintas concepciones del derecho y su posible impacto en la educación ciudadana.

²⁴ Ver punto d). del Anexo.

la inserción de otros campos como la filosofía y las ciencias sociales en general, sobre todo en el último cuarto del Siglo XX (Audigier, 2000).

Una lectura global de los lineamientos curriculares del espacio permite observar que la organización de los contenidos en los ciclos previstos en la NES (Ciclo Básico y Ciclo Orientado) responde a dos propósitos pedagógico-didácticos distintos, en el marco de la propuesta integral de la asignatura. Si bien los contenidos provenientes de las distintas disciplinas interactúan en todos los años de la asignatura, es marcada la relevancia de los contenidos jurídico-políticos asociados a las instituciones del Estado y la sociedad civil en el ciclo básico. En este sentido, la organización político-institucional del Estado, y su raigambre jurídica y política (en un sentido más institucionalista, cercano a la propia tradición del espacio curricular) junto con la convivencia como matriz para estructurar la vida en sociedad (ya en términos éticos) constituyen el propósito principal de la asignatura en los primeros dos años. Aunque el propósito más tradicional parece imponerse en términos de relevancia en las prescripciones, el lugar de la convivencia es destacado en este primer tramo. Por su parte, en el ciclo orientado se impone la inserción de contenidos vinculados con la participación y la reflexión sobre los procesos históricos y sociales como claves para pensar la ciudadanía. En este punto, se imponen los contenidos propiamente políticos y de orden sociohistórico que, como se dijo, alcanzan a equipararse a los jurídicos a nivel global. Esto se explica a partir de la clasificación de los contenidos en cada uno de los ciclos, y no de los propósitos y objetivos consignados en los diseños curriculares, que son los mismos y aluden a la propuesta integral de la asignatura a lo largo del nivel.

Para reconstruir la concepción de ciudadanía que subyace en las prescripciones curriculares se parte de la identificación de las calificaciones y acciones atribuidas al término. El diseño curricular define a los ciudadanos como “sujetos de derecho partícipes de la vida pública y a la práctica ciudadana como el ejercicio responsable y creativo de derechos y obligaciones, la comprensión de la realidad y el cuidado de sí y de los otros”. Asimismo, hace referencia explícita al carácter *multidimensional* del signifiante, que se proyecta al ejercicio en diferentes ámbitos y a distintas escalas. Este carácter no es menor, ya que nos sitúa en una perspectiva amplia de ciudadanía en lo que respecta al modelo propiciado por el Estado. La multidimensionalidad que asume la ciudadanía en los diseños curriculares de la jurisdicción anticipa la amplitud que existe en la construcción de ciudadanía (Núñez y Fuentes, 2015).

Se destaca en la conceptualización de la ciudadanía el rol de los derechos humanos, que son presentados como marco referencial ético y jurídico para su ejercicio. Ello puede leerse en

dos sentidos distintos. Por un lado, se puede considerar el derrotero de los derechos humanos en la educación ciudadana a nivel curricular. El trabajo de Siede (2016), que historiza la inserción curricular de los derechos humanos, identifica entre las distintas formas de conceptualizarlos la representación de los mismos como sustento filosófico de la dignidad humana, lo que supondría una lectura en términos fundamentalmente éticos. Esta forma de incorporación, con el paso de los años y especialmente en las últimas décadas, fue perdiendo relevancia y alcanza un estatus eminentemente axiomático y enunciativo, sin apelar a justificaciones ni desarrollar su alcance. En este sentido, el autor alude a la *licuación eidética* para referirse a la presentación de los derechos humanos como categoría abstracta en detrimento de su rol como matriz práctica. En segundo orden, se puede aludir a lo que el mismo autor define como *licuación globalizante* que centraliza la calificación de los derechos humanos en referencia al orden supralegal, en detrimento de los derechos específicos que asisten a los ciudadanos. De cualquier manera, la enunciación de los derechos humanos como marco remiten a la multidisciplinariedad del espacio (que desdibuja los límites entre los campos disciplinares) a la vez que nos lleva a pensar en qué significantes alimentan dicha noción. Los valores explícitamente asociados con la ciudadanía consignados en los diseños curriculares son “la libertad responsable, la igualdad, el respeto, la convivencia pacífica y democrática, la solidaridad, la cooperación y la justicia”. La articulación entre estos valores en la construcción de ciudadanía no es armónica, sino que está atravesada por discusiones teóricas que definen las relaciones entre los mismos, y por ende la jerarquía entre ellos. Helen Haste (2017) identifica el debate entre liberales (o individualistas) y comunitaristas como estructurante de la disputa por el sentido de la ciudadanía. Ambas concepciones portan sentidos morales distintos y comprenden acciones diferentes. Para las perspectivas individualistas, los objetivos de la vida en sociedad son garantizar la justicia y facilitar el pleno desarrollo de todos los individuos²⁵. Para los comunitaristas, por su parte, es fortalecer los lazos comunitarios y reconocer las necesidades de la comunidad²⁶. Esta segunda noción

²⁵ La teoría liberal clásica de John Rawls refiere al contrato hipotético (social) que tiene como fin promover el bien de sus miembros, y las instituciones que encarnan el contrato hipotético, orientadas a dicho objetivo, distribuyen los “bienes primarios” sociales, donde están comprendidos las libertades, oportunidades y derechos individuales. Cualquier persona (ciudadano) conforme esta teoría, “debe estar en condiciones de perseguir su propio proyecto de vida, independientemente del contenido del mismo” (Gargarella, 2013: 37-38).

²⁶ En discusión con la tradición liberal, Kymlicka reconstruye la perspectiva comunitarista, que repiensa la noción de bien común. En una sociedad liberal, el bien común es el resultado de un proceso de combinación de preferencias individuales consideradas en igual condición. La noción de bien común en el comunitarismo se plantea en otros términos: “Este bien común, más que adaptarse a las preferencias de las personas, proporciona el criterio para evaluar tales preferencias. La forma de vida de la comunidad constituye la base para una valoración social de las concepciones de lo bueno, y la importancia que se concede a las preferencias de un

problematiza la idea de “autonomía” que valoran las perspectivas individualistas o liberales, en tanto el carácter social de los individuos y la construcción colectiva de los principios y valores sociales. Asimismo, esta última privilegia la interacción a pequeña escala como condición para el sostenimiento de la unidad política en un sentido amplio, como respuesta a la fragmentación de lo social. Estas discusiones no se resuelven, pero configuran ciertas tendencias, que se expresan en las condiciones institucionales, normas, sentidos y prácticas que conforman los procesos educativos (Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

Los polos entre individualistas y comunitaristas tienen puntos de contacto, o fronteras que parecen confundirse en una noción más global de ciudadanía. Nicholas Rose (2007) analiza la reconfiguración de las territorialidades políticas (e identifica, por ende, un nuevo modo de gobernar) pasando de lo social como matriz única de solidaridad, con la sociedad orgánicamente interconectada y todos los individuos contenidos en ella hacia la fragmentación del corpus social en múltiples comunidades, las cuales son construidas de modo localizado y con lazos que se establecen de acuerdo a coordenadas específicas (como puede ser el género, un barrio o la pertenencia a una escuela como marco institucional) en tanto vectores de identidad. Esta mutación muestra que la dicotomía individuo-comunidad no es tal cuando lo comunitario se presenta en su instancia más próxima, local, y acaba por erosionar la unidad social y política amplia desde los lazos comunitarios más próximos. La ciudadanía se redefine ante la referida mutación del Estado y de la sociedad, y en esa reconfiguración se dirimen ambos polos. Pereyra (2016), al analizar la configuración de los conflictos políticos y las demandas sociales en Argentina en las últimas décadas, refiere a la individuación como clave organizadora de los conflictos. Este fenómeno supone que los anclajes sociales (como pueden ser la clase o el grupo socioeconómico) no explican el sentido ni el alcance de los reclamos. El punto de vista individual es el que estructura las demandas, más allá de la organización colectiva²⁷. Lo común, si pensamos en el desplazamiento de lo social hacia las comunidades y la individuación de los reclamos como expresión de la fragmentación, se expresa en lo comunitario en ese sentido localizado y en la solidaridad con los individuos más cercanos. La consagración de valores como la libertad responsable y la solidaridad o la cooperación como intrínsecos a la ciudadanía en los diseños curriculares

individuo depende del grado en que dicha persona se adecue o contribuya a este bien común” (Kym ilcka, 1995: 228).

²⁷ Dice Pereyra: “Defender la propia ciudad, el propio pueblo o el propio barrio resulta un criterio más importante que la posición socioeconómica de las personas movilizadas” (pág. 24).

permite prefigurar la vinculación del modelo de ciudadanía promovido desde el Estado con el escenario contemporáneo que influye en esta noción de ciudadanía en transición²⁸.

La convivencia es una categoría constitutiva de las narrativas de ciudadanía contemporánea, y los contenidos vinculados con ella tienen un lugar destacado en las prescripciones curriculares. Se enuncian contenidos tales como la “tolerancia como clave para la convivencia²⁹, la convivencia entre grupos y culturas diferentes convivencia pacífica y democrática”, que parece aludir a un sentido amplio de convivencia, y la “convivencia y el conflicto en el grupo de pares, la escuela y la comunidad y el respeto valoración de las diferencias como un principio fundante de la convivencia”. Estos últimos contenidos aluden a la convivencia en su expresión comunitaria y también institucional, lo que remite a la convivencia escolar y las dinámicas de sociabilidad que se procesan en el aula y a través de los órganos de participación previstos en la NES.

La convivencia escolar en la escuela secundaria, en lo que respecta a los principios que la rigen, ha mutado producto de los cambios suscitados en las condiciones institucionales. La masividad del nivel y la transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades, que han desafiado el monopolio de transmisión de conocimiento que la escuela encarnaba, han trastocado las funciones tradicionales de la escuela. El declive de la autoridad en el ámbito escolar, estructurada en clave adultocéntrica, ha dado lugar a formas más horizontales de pensar la convivencia. Núñez y Fridman (2019) reconstruyen este desplazamiento: los procesos de construcción de la convivencia escolar implican “desarrollar maneras de estar con otros, de convivir en el espacio escolar, reconociendo la existencia de los conflictos para encontrar formas de resolución democráticas” (p. 19). Esta concepción, más amplia, que privilegia el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos y contrasta con el modelo jerárquico, unilateral y adultocéntrico previo (Litichever, 2019) define el modo en el que se piensa la dinámica escolar, y las prescripciones curriculares del espacio de FEyC, formuladas en articulación con las del espacio de tutoría, se orientan en dicho sentido. La educación en convivencia, desde esta perspectiva, constituye un eje constitutivo de la construcción de ciudadanía y, en dicho sentido, las instancias que la gestionan, así como los proyectos institucionales en general, contribuyen a dicha formación y complementan los

²⁸ Esta evolución contemporánea de la noción de ciudadanía puede leerse en términos de Svampa (2005), que refiere al proceso de fragmentación e individualización práctica de los derechos respecto de la figura de ciudadanía social (Marshall, 2005). No obstante, este proceso no es lineal, dado que se evidencian en las últimas décadas formas de organización y participación que rompen con la figura de ciudadano cliente asociada al contexto neoliberal.

²⁹ Compartido con ESI y Tutoría, conforme lo establece el propio diseño curricular.

espacios curriculares que tienen por objeto la educación ciudadana, aunque no suelen pensarse de forma articulada.

En esta línea, si bien los contenidos del campo de la ética tienen un lugar postergado en la configuración disciplinar del espacio, éstos se centran en la categoría de “cuidado” y como tal ocupan un lugar importante al momento de definir el concepto de ciudadanía. En la fundamentación general del espacio en el diseño curricular de FEyC se alude a la inclusión de un eje específico, denominado “cuidado de sí mismo y de los otros”. La inclusión de esta dimensión, según se plantea en la fundamentación del diseño, “hace a una concepción de la ciudadanía más amplia, que refleja aspectos centrales relativos a los marcadores identitarios y el proyecto de vida de los jóvenes”. La conceptualización de ciudadanía, entonces, es estructurada desde esa matriz ética. Se enuncian, en tal sentido, contenidos como “Prácticas de respeto y cuidado, Los actos personales y sus consecuencias en el cuidado de la salud³⁰, El cuidado del espacio público y la movilidad, cuidado de uno mismo y de los otros y Derechos” (que vincula esta matriz ética con el discurso jurídico) y “La construcción de ideales y la cultura de la imagen, y su impacto en el cuidado de la salud”. Estos contenidos se asocian, en las prescripciones curriculares, directamente con los contenidos relativos a géneros y diversidades: se enuncia como contenido “Desigualdades de género. Los vínculos de cuidado y protección”, a los que se agregan contenidos tales como “Los roles de género a lo largo de la historia, Desigualdades de género, violencia de género y trata de personas, Los marcadores identitarios: la edad, los consumos culturales, el género, igualdad de géneros y valoración de la diversidad”.

Los contenidos, en ambos casos, son enunciados en términos de lo interpersonal y, más allá de su tematización en clave sociohistórica, contribuyen a una noción de ciudadanía que privilegia la dimensión comunitaria en un sentido cercano y los lazos de mayor proximidad con epicentro en la escuela.

En lo que respecta a las formas de participación, las prescripciones curriculares, al definir ciudadanía, asocian el término a “valorar y saber utilizar los mecanismos de participación en la esfera pública”. Los contenidos presentados aluden a las formas de participación institucional, obedeciendo a la tradición del espacio pero también cumpliendo con esa dimensión constitutiva de la ciudadanía. Así, se incluye al “Voto”, a los “mecanismos constitucionales de protección de derechos como el Amparo individual y colectivo, hábeas data y hábeas corpus, el referéndum, la consulta popular y la iniciativa popular”. También se

³⁰ Compartido con ESI y Tutoría, conforme lo establece el propio diseño curricular.

incluyen contenidos asociados a expresiones institucionales más recientes, como las relativas al “acceso a la información pública” y se enuncia como contenido los “Mecanismos de protección de derechos (judiciales y administrativos)” en términos más generales. La participación en términos institucionales se impone a la hora de dotar de contenido a la participación como expresión de la ciudadanía. No obstante, se incluyen otras formas, no institucionales que, si bien se consignan en términos generales, su incorporación no es menor: se incluyen como contenidos “Participación Social y Política y Organizaciones de la Comunidad” y el “Análisis de la participación en instancias sociales, asociaciones, ONG, poniendo énfasis en la potencia transformadora de estas prácticas”.

Estos contenidos amplían la noción de ciudadanía más allá de su faz institucional, pero su inserción, a priori, se desdibuja frente a las formas de participación institucionales. Estas formas de participación son incluidas en Tutoría en tanto la escuela es el “espacio privilegiado para promover la comprensión del sentido de la participación, la reflexión y análisis de las formas de funcionamiento participativas, para expresarse en el marco de los derechos de adolescentes y jóvenes”, lo que supone una instancia de ejercicio más de la ciudadanía.

La tensión entre estas formas de participación en el modelo de ciudadanía propiciado a nivel curricular, puede ser leída a partir del análisis de la inserción de contenidos vinculados con la participación institucional a nivel escolar. Como ya se dijo, estos contenidos están previstos en los lineamientos curriculares para el espacio de Tutoría, más específicamente en la unidad relativa a la participación de estudiantes en el proyecto escuela, en los términos de la reforma curricular NES. Allí se incluyen a los órganos de representación previstos para la vida institucional (Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Consejo de Aula) y se enfatiza en el aprendizaje de la participación a través de la propia práctica. Asimismo, como ya se mencionó, el Diseño Curricular presenta estos contenidos como objeto de enseñanza de Educación Ciudadana en tanto contenido transversal, pero no explicita a priori vinculación con ningún espacio curricular. La participación, al tratarse de un contenido nodal de FEyC, dialoga necesariamente con los sentidos curriculares del espacio. A la hora de conceptualizar la ciudadanía, vale interrogarse sobre el lugar que ocupa la participación *dentro* de la escuela en el modelo de ciudadanía que propicia la Ciudad de Buenos Aires. La decisión de remitir la participación estudiantil en un espacio como el de Tutoría, que tiene propósitos y lineamientos muchos más amplios que éste en lo que respecta al rol institucional, puede leerse como la vocación de brindar un espacio específico para su tematización más allá de lo conceptual, pero también (si consideramos que no se tematiza directamente en FEyC y que la ciudadanía conceptualizada allí parece tender a una visión comunitarista, donde los lazos solidarios

priman por sobre toda cosmovisión política macro, individualizando los reclamos y las perspectivas sobre el conjunto) es posible leer que ese encuadre curricular puede llevar al desdibujamiento de dichos contenidos en el espacio de Tutoría, que es mucho más abierto en lo que respecta a contenidos específicos.

Los alcances del ejercicio de ciudadanía mencionados en las prescripciones curriculares remiten tanto al nivel comunitario y local como al nacional, regional y global. Más allá de la enunciación en el currículum, cabe preguntarse cuál es el orden que prevalece en términos de énfasis.

1.5. Consideraciones parciales: ¿qué ciudadanía se propone desde el Estado?

En este capítulo, tras delimitar el alcance del análisis documental en el marco del campo del currículum e inscribir el abordaje en las líneas de investigación desarrolladas en materia curricular en el ámbito de la educación ciudadana, se dio cuenta del derrotero particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, a efectos de realizar el análisis de los diseños de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES) y reconstruir el modelo de ciudadanía propiciada desde el Estado a través del currículum, así como la configuración de la propuesta en términos disciplinares.

A modo de conclusión parcial, entendemos que la ciudadanía conceptualizada en el currículum de FEyC de la Ciudad de Buenos Aires, es decir, la *ciudadanía curricular* en tanto modelo general es definida, a) **en cuanto a los valores que la sustentan**, como asociada al ejercicio responsable y reflexivo de derechos y obligaciones, en gran medida al cuidado (de sí de los otros) como marco ético, privilegiando el orden interpersonal o comunal más próximo y a los derechos humanos (aunque con un alcance mayormente declamativo); a la *solidaridad* y la *cooperación* como expresiones de “un código moral de responsabilidad individual y obligación comunal” (Rose, 2007: 139) y a la convivencia como forma de estar con otros, pero con una impronta mayormente individual al momento de pensar lo común y las interpelaciones a las instituciones de la sociedad civil. b) **en cuanto a las formas de participación comprendidas**, la ciudadanía se dirime entre una concepción fuertemente institucionalista, en tanto se privilegia la tematización de las formas de participación tradicionales, que abrevia de la representación eminentemente jurídico-política de la ciudadanía y responde a una tradición que atraviesa al campo de la educación ciudadana, con algunas innovaciones que obedecen al desarrollo de nuevos mecanismos institucionales (como el acceso a la información pública), y una concepción no institucionalizada, vinculada

con la participación social y política en sentido amplio, pero con una mayor aproximación a las organizaciones comunitarias (que son ponderadas en su “potencia transformadora” y por ende con una proyección hacia la esfera pública en una escala menor. Con ello no se pretende sostener que la tensión entre las formas de participación institucionalizadas y no institucionalizadas se resuelve: las dos integran una conceptualización amplia de ciudadanía, a tono con las discusiones contemporáneas en la materia³¹, pero sí es importante tener presente que la interacción entre estas concepciones, al materializarse en el plano curricular, se presentan con determinado grado de inserción, lo que supone necesariamente una jerarquía.

c) **En cuanto a su alcance**, si bien se consideran todas las escalas de participación, las formas de participación y los valores enunciados remiten en mayor medida a la escala comunal y local. En este sentido, se observa que la participación comunitaria, la valoración de la dimensión individual en términos de derechos y la solidaridad y cooperación como valores traducidos en el establecimiento de lazos interpersonales, en detrimento de la participación política más tradicional (que es enunciada en los diseños curriculares, aunque con menor énfasis).

El lugar de la participación institucional en la escuela, a partir de los órganos de representación estudiantil previstos, lleva a interrogarnos acerca de la relevancia de esta dimensión de la participación en lo que respecta al modelo de ciudadanía promovido a nivel curricular. Reducida a una unidad temática dentro de un espacio curricular por definición flexible, la participación estudiantil como contenido del concepto de ciudadanía estaría, a priori, mucho más condicionada por los avatares institucionales y perfiles docentes. El análisis del caso institucional que se desarrolla en el capítulo 2 permitirá reconstruir las dinámicas que resultan de la puesta en juego (o no) de los contenidos previstos, tanto en el aula como en los proyectos que se articulen en la institución.

³¹ Haste (2017) hace una síntesis conceptual sobre las tres áreas estructurantes de la ciudadanía, refiriéndose: a) al comportamiento de votar, que remite a la tradición institucional de participación, b) a colaborar en la comunidad, que remite a la perspectiva no institucional, voluntarista y de proyección a pequeña escala y c) a escuchar y hacerse escuchar, que remite a la cosmovisión liberal en torno a la valoración de la autonomía individual como clave para interactuar con los otros.

Capítulo 2:

Ciudadanías escolares. Miradas docentes sobre la formación ciudadana.

En este capítulo se presenta parte de los resultados del trabajo de campo realizado en una escuela de gestión estatal de modalidad bachiller del barrio de Recoleta de la Ciudad de Buenos Aires, que resulta de la realización de entrevistas individuales en profundidad a docentes de Formación Ética y Ciudadana en tanto agentes intervinientes en los procesos de formación ciudadana. El capítulo está organizado en ocho apartados. En el primero se presenta una síntesis de los aportes existentes en lo que respecta a las mediaciones docentes e institucionales en la educación ciudadana. En el segundo se reconstruye el contexto institucional de la escuela seleccionada como caso de estudio. En el tercer apartado se presenta la categoría de posicionamiento docente como clave de análisis de las percepciones docentes. En los apartados 4, 5, 6 y 7 se analizan las percepciones docentes relativas a las propuestas de enseñanza en materia de formación ciudadana, la inserción de temas de agenda, las instancias y formatos participativos y los procesos de convivencia, respectivamente. Por último, se presentan consideraciones relativas a la incidencia del modelo de ciudadanía curricular, los perfiles docentes y las condiciones institucionales en las formas de ciudadanía que se proponen en la escuela.

2.1 Las mediaciones docentes e institucionales en la educación ciudadana

Las mediaciones institucionales y docentes en la educación ciudadana son estudiadas teniendo en consideración la falta de una oferta formativa específica consolidada³² y la variedad de titulaciones habilitantes con las que cuentan quienes dictan las asignaturas correspondientes a la educación ciudadana. La heterogeneidad de perfiles docentes involucrados en la enseñanza de ciudadanía hace de ésta una disciplina escolar (Chervel, 1991) especialmente compleja, por lo que las tradiciones pedagógicas y didácticas en las cuales se inserta es un punto relevante para la investigación educativa, que se asocia a su vez con el carácter multidisciplinar y la indefinición de un campo específico referida en el capítulo 1.

En esta línea, un trabajo de Batiuk (2008) aborda la cuestión de los perfiles docentes en el área, que no se corresponde con un campo específico de conocimiento y, como consecuencia,

³² Existe una institución de formación docente que ofrece una carrera de Profesorado en Formación Ética y Ciudadana para el nivel secundario. Ver: <https://isfd803-chu.infed.edu.ar/sitio/> [fecha de consulta: junio 2022]

reúne docentes con diversas formaciones de base. Asimismo, producto de un trabajo de campo, identifica las titulaciones en Historia, Ciencia Política y Derecho entre las más presentes en dichas asignaturas. Las mediaciones de los contenidos en la educación ciudadana no han sido abordadas de manera integral. No obstante, Isabelino Siede ha explorado en distintos trabajos (2010; 2013; 2016) el lugar que ocupan los mediadores curriculares, la experiencia de enseñanza de los docentes y las condiciones institucionales en la puesta en juego de los contenidos prescriptos. El autor utiliza el concepto de *licuación* para referirse a la alteración, borramiento, atenuación o negación de ciertos aspectos de los significantes comprendidos en los lineamientos curriculares que se vinculan con las condiciones institucionales, las percepciones docentes y las tradiciones de enseñanza (Siede, 2016). Si bien las investigaciones se centran en las ciencias sociales en general y los derechos humanos en particular, éstas ofrecen aportes significativos, que dan cuenta del currículum *residual* o *inercial* como resistencia a las reformas curriculares que resulta de la sedimentación de prácticas y cosmovisiones que se mantienen. En el caso particular de la educación ciudadana, el autor percibe una dinámica curricular inercial, con escaso apego a las prescripciones y que parece nutrirse de las creencias y representaciones docentes.

Más allá de estas esferas que complejizan el estudio del área disciplinar, existen aproximaciones al campo de la educación ciudadana de manera integral. Programas de monitoreo institucional sincrónicos a escala internacional³³ han dado lugar a abordajes comparados para la región (Schulz et al., 2011; Bascopé et al., 2015); identificando patrones generales y déficits en torno a los propósitos de fortalecimiento democrático, vinculándose con variables de orden socioeconómico. Asimismo, existen líneas de investigación que se centran en ejes constitutivos del área curricular, como es el caso de la convivencia, los valores y principios cívicos, los derechos y las instituciones y su funcionamiento (Mastache, 2019). A estos se suman indagaciones que analizan la enseñanza de estos contenidos desde el campo de la didáctica centrada en contenidos de convivencia (Mastache, 2020), contenidos jurídicos (Fairstein, 2020) o bien del campo de la educación ciudadana en general (Siede, 2013b).

³³ *International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*, programa de investigación comparativo llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA en inglés). Si bien Argentina no integra el programa, la Ciudad de Buenos Aires ha participado de forma diferida en 2013. Ver [en línea]: <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

2.2. El caso de estudio

La institución estudiada³⁴ es una escuela de gestión estatal en el barrio de Recoleta de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un Liceo fundado en 1907, que en su primera encarnación institucional fue uno de los “Liceos de Señoritas”³⁵. El plan de estudios de estas escuelas era equivalente al de los Colegios Nacionales, de perfil eminentemente humanista.

Desde 1974, la institución forma parte del grupo de escuelas integrantes del Régimen de Profesores por Cargo, conocido como “Proyecto 13”³⁶. Este dato es relevante a la hora de analizar el caso de estudio con perspectiva histórica, ya que nos permite pensar en una tradición institucional específica, marcada por el régimen alternativo en materia de designación y trabajo docente.

Otro aspecto relevante de la historia de la institución es que cuenta con nueve alumnas detenidas-desaparecidas por el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Este hito forjó, en términos de los docentes entrevistados, un vínculo particular a nivel institucional con las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, ya que se organizan con frecuencia y con motivo de las conmemoraciones del 24 de marzo, distintas actividades con organizaciones de derechos humanos y familiares de las desaparecidas.

En 1986, durante la denominada *transición democrática*, el colegio pasó a llamarse Liceo Nacional, y tuvo su primera promoción mixta. En 1992, en el marco del mencionado proceso de transferencia de los servicios educativos a las provincias, la escuela pasó a estar bajo la administración de la Ciudad de Buenos Aires (en aquel entonces Municipio y Ciudad Autónoma desde 1997).

La escuela también tiene la particularidad de haber sido una de las escuela piloto en la implementación de la reforma denominada NES (a la que hicimos mención) desde 2015. La institución, además, es de modalidad bachiller y las orientaciones ofrecidas son en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Con independencia del espacio curricular específico de Formación Ética y Ciudadana, la institución cuenta con proyectos vinculados a la ESI, a la

³⁴Se accedió a cuadernos editados por la propia institución en ocasión de su 75° aniversario (1982, como Liceo de Señoritas) y su centenario (2007). Ambos documentos están disponibles en la biblioteca de la escuela.

³⁵ Los “Liceos de Señoritas” fueron instituciones creadas a comienzos del siglo XX para complementar la oferta de Colegios Nacionales (donde sólo eran admitidos los varones). Así, el Liceo Nacional de Señoritas tuvo el fin de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales de la Ciudad de Buenos Aires.

³⁶ El Proyecto 13 surge durante el gobierno de facto iniciado en 1966. Implantado en forma experimental desde 1970, formó parte de una serie de cambios que en su conjunto fueron denominados la “Reforma Educativa”. El Proyecto 13 tenía por objeto habilitar la implementación de innovaciones dirigidas a todos los años y todos los alumnos de una institución – de 1° a 5° ó 6° años –, por medio de designaciones por cargo - con horas extra-clase de una parte del personal docente.

historia de la escuela con perspectiva de Memoria, Verdad y Justicia, de cuidado ambiental y culturales en general, lo que vuelve al caso de interés en cuanto a la construcción de ciudadanía que se da en la escuela.

Asimismo, la escuela también está atravesando el proceso de implementación de la profundización de la NES, denominada *Secundaria del Futuro*. Como se dijo en el apartado correspondiente al contexto jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires, esta segunda etapa de reforma curricular no alcanza a los contenidos prescriptos, sino que modifica las condiciones institucionales del nivel, incorporando espacios de planificación conjunta y articulación del trabajo docente, a la vez que espacios para el desarrollo de proyectos específicos que involucren a docentes de distintos espacios curriculares. Esta modificación, si bien presenta una continuidad con el Proyecto 13 (en tanto incorpora la designación docente por cargo, ya presente en la institución) incluye además horas extra-clase para la planificación y el desarrollo de proyectos en interacción con otros colegas, con lo cual, si bien el caso institucional permite inscribir las reformas de la NES en una tradición que se remonta al Proyecto 13, supone igualmente un cambio sustancial en las condiciones institucionales. La tradición de la escuela en materia de designación docente por cargo implica tener por supuesto el profundo arraigo de los docentes en su quehacer profesional en la escuela, rasgo distintivo a la hora de pensar los términos en los que se educa para la ciudadanía en la escuela.

Por último, si bien tiene una importante historia vinculada con la participación política (incluyendo estudiantes desaparecidas durante la dictadura), los intercambios preliminares realizados en el trabajo de campo llevan a sostener que no se trata de una escuela con un Centro de Estudiantes (CE) activo y persistente en el tiempo (Núñez, 2019). Con independencia de ello, y en el marco de la heterogeneidad de figuras de ciudadanía que emergen en la escuela secundaria, el caso de estudio se vuelve relevante, ya que permite abordar otras formas de procesar ciudadanía, por fuera de las cosmovisiones presentes en las instituciones con una mayor tradición en términos de participación política.

La escuela analizada tiene la particularidad de organizar o bien integrar una serie de proyectos vinculados con la participación en distintos términos. Al respecto, el espectro es bien amplio, ya que incluye el CE como organización gremial estudiantil y el Consejo del Aula, el Consejo de Convivencia, las Tutorías y el Departamento de Orientación al Estudiante (DOE)³⁷ como

³⁷ La principal función del Departamento de Orientación es la orientación institucional en el campo de la educación que consiste en promover actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar, a fin de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste a la escuela secundaria, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción. Ver:

espacios para el trabajo sobre la Convivencia, pero además otras instancias como el Proyecto *Liceo Verde*, vinculado con el cuidado del medioambiente a partir de intervenciones en la propia escuela y alrededores; el Proyecto *Aula Histórica*, vinculado a la puesta en valor de la memoria histórica de la institución, sobre todo, en vinculación con los procesos de Memoria, Verdad y Justicia, junto con la organización de eventos conmemorativos del 24 de marzo; las *Jornadas ESI* (y más específicamente, el de Promotores estudiantiles ESI en tanto rol activo de la comunidad estudiantil en la implementación de la Educación Sexual Integral); el Proyecto *MinU*³⁸ (que consiste en una competencia de simulación de las Naciones Unidas que se desarrollan alrededor del mundo); el Proyecto *La Escuela va a los Juicios*, impulsado desde los Espacios de Memoria y dirigidos a reflexionar sobre los delitos de lesa humanidad³⁹ y el Proyecto *Hemodonación* a partir del cual la escuela, a través de referentes estudiantes, promueve la donación de sangre en la comunidad de la institución. El espectro de instancias participativas es amplio y permite prefigurar distintas cosmovisiones ciudadanas en juego. Su relación con lo que acontece en las aulas de FEyC es de lo que nos ocuparemos en los siguientes apartados.

Por último, al momento de encuadrar el estudio de caso no es posible soslayar su contexto. El trabajo de campo fue realizado en el transcurso de 2022, tras dos años de escolaridad remota o híbrida. Las trayectorias estudiantiles de quienes atravesaron este periodo o, incluso transicionaron entre el nivel primario y el nivel secundario, están condicionadas por la pandemia y sus efectos en términos de desigualdades que se sumaron a desigualdades preexistentes (Salti et.al., 2022). Si bien en los últimos dos años se desarrollaron múltiples abordajes del impacto de la pandemia en la educación desde las ciencias sociales y el problema de investigación que motiva esta tesis no se centra en él, si resulta necesario contar con algunas claves que operaron como supuesto tanto en el trabajo de campo como en el análisis de las entrevistas. Al respecto, Núñez (2020) identifica un punto nodal para tener presente en lo que respecta a los términos en los que se desarrolló la escolaridad entre 2020 y 2021, y que puede explicar en parte los rasgos que asumen las dinámicas de enseñanza en general y experiencias de ciudadanía recientes en particular. La escolaridad en el contexto de

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/departamentos-de-orientacion-escolar> [fecha de consulta: junio 2022]

³⁸ El proyecto es implementado por una organización sin fines de lucro desde 1999. Se realiza de forma tanto virtual como presencial. Cuenta con más de 600 instituciones participantes y el caso de estudio, manifiestan sus autoridades, se trata de una de las pocas escuelas de gestión estatal que participan de forma sostenida, ya que la participación es arancelada (la misma es financiada con aportes de la comunidad de la institución a través de la cooperadora). Ver: <https://www.minu.org/> [fecha de consulta: junio 2022]

³⁹ Ver: <https://www.espaciomemoria.ar/laescuelaवालosjuicios/> [fecha de consulta: junio 2022]

la emergencia sanitaria supuso una concesión sin antecedentes por parte del sistema educativo: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por ello, buena parte de las herramientas teórico-prácticas con las que cuentan tanto docentes como estudiantes para enseñar y aprender (Gurvich y Núñez, 2020). Este aspecto cobra relevancia en tanto emergen a lo largo de las entrevistas alusiones a una *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1994) en recomposición. Esto supone recuperar formas de actuar y habitar la escuela, sobre todo para quienes ingresaron por primera vez al establecimiento en su tercer año dentro del nivel.

2.3. Posicionamientos docentes sobre la formación ciudadana

Para reconstruir las representaciones docentes acerca de las experiencias de formación ciudadana, se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro docentes a cargo del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana” integrante del Departamento de Ciencias Sociales. El criterio de selección procuró ser representativo tanto en términos de género como en lo que respecta a los grados comprendidos en el nivel. Es decir que se entrevistaron docentes pertenecientes al espacio en 1°, 2°, 3° y 4° año, comprendiendo entonces tanto el Ciclo Básico como el Ciclo Orientado. A través de dichas entrevistas se ha podido explorar los sentidos que estos agentes atribuyen tanto a las dinámicas de formación ciudadana como a la participación política en la institución. En este sentido, los ejes analizados fueron los siguientes:

a) **las propuestas de enseñanza de Formación Ciudadana:** es decir, la enunciación de los contenidos y la dinámica grupal en los procesos de formación ciudadana; sentidos en torno a la incidencia de la agenda estudiantil, la coyuntura en un sentido amplio y las trayectorias estudiantiles en la cotidianeidad de las aulas de FEyC; percepciones acerca de la relación entre el rol docente y la formación disciplinar, vinculadas con la articulación del trabajo docente en el área y del espacio curricular con los proyectos institucionales relacionados con la participación.

b) **las percepciones en torno a la Construcción de Ciudadanía:** es decir, las representaciones de los docentes en torno a la participación política estudiantil en sus distintas expresiones, los procesos de convivencia y los conflictos emergentes en la cotidianeidad escolar.

Como categoría clave para el análisis de las percepciones docentes, se parte del concepto de *posición docente* que, más allá de los estudios del trabajo docente como vocación, trabajo,

oficio y condición⁴⁰, se centra en la configuración discursiva, abierta y contingente de las identidades. Es decir, los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y a “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea” (Southwell y Vassiliades, 2013: 4). La posición docente es un elemento discursivo estructurante de los procesos de escolarización, y supone no disociar entre prácticas discursivas y no discursivas. Conforme esta conceptualización, las representaciones de los docentes se relacionan directamente con sus prácticas. Aquello que los docentes piensan determina lo que éstos hacen. Los discursos son prácticas que construyen sentido. Las posiciones docentes se construyen, necesariamente, dentro del discurso, que resulta de la confluencia de distintos elementos y dimensiones, como pueden ser el género, la generación, las características de su formación de base, la capacitación y actualización, los términos de la socialización profesional, la regulación del trabajo docente por parte del Estado, y la pertenencia a organizaciones gremiales, entre otras. Las identidades docentes, desde este concepto, son entendidas “*en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan*” (Southwell y Vassiliades, 2013: 17-18). Esta caracterización permite pensar a las posiciones docentes como el resultado contingente de multiplicidad de significaciones, heterogéneas y plurales, por lo que toda lectura que se haga de sus percepciones debe hacer el esfuerzo de no descontextualizar sus sentidos.

2.4. Las propuestas de enseñanza de formación ciudadana

En este marco, el primer punto a mencionar, relativo a las propuestas de enseñanza, y que se vincula con el análisis curricular del capítulo 1, es la cuestión disciplinar. Los discursos disciplinares son un elemento constitutivo de las posiciones docentes. Este aspecto estructural es mucho más significativo, como dijimos, en el campo de la educación ciudadana, en el que las titulaciones habilitantes para su enseñanza son heterogéneas (Batiuk, 2008). Respecto de este punto, los docentes entrevistados en el caso de estudio tienen formaciones de base en Derecho, Ciencia Política e Historia. Las entrevistas, en este sentido, permiten identificar el impacto de la tradición disciplinar en sus representaciones acerca de sus propuestas de enseñanza, tanto en los contenidos como en los recursos y estrategias enunciados.

En lo que respecta puntualmente a los contenidos, y ante la pregunta acerca de aquellos considerados fundamentales para el espacio curricular de FEyC, la enunciación de contenidos

⁴⁰ Ver (entre otros): Alliaud y Antelo (2009).

realizada por los docentes permite observar, en la mayoría de los casos, una continuidad con las prescripciones curriculares. En términos globales, y siguiendo la clasificación disciplinar de los contenidos prescriptos en el diseño curricular, es posible observar una representación equitativa de los campos disciplinares sociohistórico, jurídico y político, mientras que el lugar de los contenidos éticos es menor⁴¹. Más allá de la representación de los campos disciplinares en la enunciación de los docentes, que en líneas generales se asemeja al diagnóstico resultante del análisis curricular, se advierte, en primer lugar, la relevancia de las tradiciones disciplinares de los docentes en torno a su posicionamiento⁴²: Entre los contenidos más referenciados se encuentran la Constitución Nacional (especialmente en tanto pauta para la organización político-institucional y como catálogo de derechos; en menor medida como base para la ciudadanía), la organización del Estado y las formas de Estado y gobierno en general, los derechos humanos (en general en su vinculación con temas de memoria, verdad y justicia) y el voto como forma de participación. El nivel de énfasis en un contenido parece estar asociado a la formación disciplinar de los docentes: en los docentes formados en ciencias jurídicas la alusión a la constitución y la organización del Estado, las leyes como fuente o los derechos humanos se hacía con mayor énfasis, mientras que los procesos históricos (como la última dictadura o los modelos estatales del Siglo XX, o las políticas públicas) estaban más presentes en la enunciación de los docentes formados en historia y ciencia política. Los derechos humanos como valor estructurante del discurso de ciudadanía, muy presente (aunque de impronta mayormente declamativa) a nivel curricular, es prácticamente omitido en los relatos docentes, incluso en el caso de los docentes con formación jurídica, más allá de su anclaje en los procesos de Memoria, Verdad y Justicia. En contraste, se pondera a la Constitución Nacional en tanto contenido, tanto en carácter de matriz para la organización político-institucional como en su carácter de catálogo de derechos. En este punto, la tradición del espacio de formación ciudadana en general parece tener una incidencia mayor que el propio modelo curricular, lo que nos hablaría de un curriculum inercial (Siede, 2016) y de cierta tradición en el campo jurídico en general, independientemente de su evolución⁴³.

⁴¹ Ver punto d) del Anexo.

⁴² Se trata de dos docentes formados en historia, dos en ciencias jurídicas y uno en ciencia política.

⁴³ En el marco de las discusiones al interior del campo jurídico, Aldao y Clérico (2014) diagnostican un “reenmarcamiento” de los principios constitucionales a partir de la reforma de 1994, desde el marco neoliberal esencialmente restrictivo de derechos, hacia un marco democrático emancipatorio que ha permitido desplegar, a través de distintas formas de participación (institucionales y no institucionales) una matriz igualitaria. La clave en este desplazamiento es la reconfiguración de la participación ciudadana, desde la pasividad del contexto neoliberal hacia formatos de resistencia y demanda de derechos a partir de la crisis del 2001, proyectada hacia la primera década del siglo XXI. La incorporación del discurso de derechos humanos, en la cosmovisión jurídica, entra en tensión con la tradición disciplinar que enfatiza en el derecho constitucional por sobre el convencional.

Con independencia de ello, en líneas generales, los contenidos referenciados (más allá del énfasis) se reiteraban en las entrevistas, sobre todo entre docentes del mismo ciclo. Esto supone referencias compartidas y permite inferir que, con independencia del perfil docente del caso, la observación de las prescripciones curriculares (más allá del grado de cumplimiento de las mismas y del hecho de que no se interrogó directamente a los docentes respecto de las prescripciones, sino más bien respecto de sus propuestas de enseñanza) es un común denominador. No obstante, es claro que la formación de base es un condicionante en tanto se vincula directamente con la rigurosidad o vaguedad a la hora de referirse a los contenidos⁴⁴. Los entrevistados han mostrado en distintos casos que el carácter multidisciplinar (propio de FEyC) condiciona sus prácticas y es allí donde la formación de base es estructurante de su posicionamiento docente:

“La formación ética y ciudadana no fue algo que yo buscara enseñar, si bien la historia nos da cierta preparación para los temas que ven, estado de derechos, también estaba la parte de formación ética que tiene que ver mucho con la persona en sí”.
(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

“Obviamente, todo lo que tiene que ver con el derecho, los derechos, derechos humanos, uno está como pez en el agua, eso no te lo voy a negar. Pero al principio, no ahora, cuando hacía poco que daba clases tenía que preparar un tema, la identidad o no sé... las personas como seres sociales, que por ahí lo ves más desde el punto de vista más sociológico, al principio me tuve que poner a leer, no te voy a mentir”-
(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

Por fuera de este escenario general, el lugar de los contenidos éticos en las representaciones docentes tiene rasgos significativos. Al igual que en las prescripciones curriculares, si bien son los menos mencionados, las entrevistas siempre muestran a estos contenidos entre los primeros que se enuncian ante la pregunta sobre los contenidos prioritarios de FEyC. Contenidos como “La identidad” para pensar la ciudadanía, el “Proyecto de Vida”, y el “Cuidado de uno mismo y de los otros” (que constituye un eje autónomo en el diseño curricular⁴⁵) tienen un lugar destacado en las enunciaciones de los docentes. Esto permite prefigurar el modelo de ciudadanía que se privilegia en las propuestas de enseñanza. Uno de

Si bien esta evolución se evidencia en el plano curricular, es válido interrogarse acerca de la permeabilidad en la tradición docente en materia de educación ciudadana.

⁴⁴ Asimismo, la distribución de los docentes en el área de FEyC tiene un rol a la hora de considerar el posicionamiento. Los dos docentes del Ciclo Básico (con mayor representación de contenidos jurídicos a nivel curricular) tienen formación jurídica, y en ese sentido, es posible que la tendencia a nivel de la configuración disciplinar se sostenga por los perfiles docentes implicados contingentemente.

⁴⁵ El eje está presentado como contenido troncal tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado (Ver Anexo).

los valores que se asigna a estos contenidos es que permite la inserción de temáticas más amplias en materia de ciudadanía, por los términos de su formulación, que parecen ser menos restrictivos frente a otros lineamientos:

“Bueno, hay una unidad que es cuidado de uno mismo y de los demás, ahí salen muchos temas que tienen que ver con la educación sexual, la ESI, muchos temas que se cruzan con eso”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

“Donde hacía un poco más de agua pero también, tiene cierta, más libertad es el tema de cuidado de uno mismo, de trabajo; porque también tenemos el proyecto de vida de uno y uno de los temas es trabajo”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

En este sentido, se puede sostener que si bien los contenidos éticos tienen menor inserción a nivel curricular, éstos se jerarquizan en un eje autónomo, que los equipara con los contenidos pertenecientes a las otras disciplinas. En las propuestas de enseñanza, estos contenidos se insertan en términos similares. Es posible aseverar que estos contenidos, por la generalidad de su formulación, den un mayor lugar a los criterios pedagógico-didácticos de los docentes, que ponen en juego sus fortalezas profesionales. Vale preguntarse, al respecto, sobre el alcance de los sentidos curriculares en las propuestas de enseñanza, dada su generalidad, pero también es posible ponderar estos lineamientos como la puerta de entrada a temáticas amplias que hacen a la coyuntura y enriquecen las propuestas de enseñanza, además de propiciar un rol más activo del docente en la planificación de contenidos. En respuesta a una pregunta sobre la programación, un docente da cuenta de esta relación:

“Lo primero que te digo [para planificar] es “agarrá el programa, fijate en que estás fuerte y en que estás flojo”. Yo me tomo la libertad de hacerlo de forma libre, no lo hago lineal. Sino que como son chicos en 4° año que prácticamente todos los temas del diseño de alguna manera los vieron, entonces voy tomando los emergentes. Y eso es lo que te diría: “andá fijándote lo que pasa en la sociedad o los temas que los chicos te traigan que se pueda abordar desde FEyC”

(Docente FEyC Ciclo Orientado, con formación en Historia)

Entre las estrategias de enseñanza⁴⁶ enunciadas por los docentes entrevistados se imponen las estrategias indirectas (Litwin, 2008), donde predominan los debates, los trabajos grupales y las dinámicas participativas en general:

“La verdad que los alumnos son muy participativos, te la reman (...) la verdad que hay una buena participación, no es que uno habla y *cri cri*, no pasa nada. Te reman la clase, se interesan, preguntan, si vos planteas algo para que piensen siempre va a haber alguien que va a participar o querer leer lo que hizo”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

⁴⁶ La referencia a los recursos fue tangencial en todos los relatos. En general, predominaron las referencias a TIC's (sobre todo, los recursos provistos por el GCBA en el marco de la NES, como las pizarras inteligentes).

En las sucesivas entrevistas a docentes surgió la discusión⁴⁷ como clave organizadora de las interacciones en el espacio áulico y en las propuestas de enseñanza. Esto puede considerarse una propiedad particular de los espacios curriculares de formación ciudadana, donde los docentes ponderan el intercambio de opiniones y puntos de vista como forma de construcción de saberes (Hernández, 2021a). Corresponde aclarar, en este punto, que el análisis de este apartado versa sobre las representaciones docentes, y la ponderación del debate como práctica dentro de sus propuestas de enseñanza en el espacio de formación ciudadana. Es posible aseverar que esta valoración de la discusión no se da de igual modo en otros espacios curriculares. En este sentido, si bien el objeto de la educación ciudadana no está consolidado como tal, definitivamente privilegia el intercambio como práctica formadora de ciudadanía. Esta forma de interactuar, reconocida por todos los docentes contribuye a identificar rasgos para pensar en una didáctica⁴⁸ de la educación ciudadana orientada a la formación actitudinal para el desempeño en la vida pública (Siede, 2013b).

2.5. Temas de agenda en las propuestas de formación ciudadana.

Del mismo modo que se exploraron las representaciones docentes acerca de sus propuestas de enseñanza teniendo como referencia la cuestión curricular, la irrupción de tópicos asociados a la política en un sentido amplio y la ponderación de los temas de agenda en la enseñanza, fue también un foco de interés a efectos de contrastar los sentidos puestos en juego en las propuestas docentes y las posibles interacciones entre ambas esferas. En este punto, los docentes, al aludir a los temas de coyuntura en sentido amplio, se refirieron casi con exclusividad a los temas de género o al feminismo. Un aspecto a destacar en este punto es que dichos temas no fueron mencionados por los docentes al momento de enunciar los contenidos que consideraban imprescindibles para su propuesta de enseñanza. Desde luego, esto no implica necesariamente su omisión en tanto contenidos prescriptos (ya que, como dijimos,

⁴⁷ En este trabajo el término discusión aludirá a la forma de interacción que resulta de los procesos de enseñanza que tienen lugar en los espacios de FEyC, a la vez que a las dinámicas propiciadas por los proyectos institucionales de la escuela, según el caso. Desde el campo de la didáctica se distingue entre la simulación como estrategia de enseñanza (que en el marco de proyectos como MiNU se orienta a la formulación de debates con argumentos elaborados previamente) y la discusión o argumentación como competencia que puede ser promovida por distintas experiencias de enseñanza, donde se incluyen todas las propuestas áulicas y/o extra curriculares. Las referencias de los agentes aluden al debate o a la discusión en general y no en su dimensión técnica. Ver (entre otros): Litwin (2008).

⁴⁸ Siguiendo esta preocupación didáctica, Fairstein (2020) analiza el rol de las preguntas espontáneas y los segmentos que las contienen como eventos diferenciales que constituyen los procesos de enseñanza, “en tanto en ellos confluyen la actividad cognoscitiva del alumno, la negociación de significados en la interacción en clase y la acción didáctica del docente” (p. 167).

estos se encuentran, a nivel curricular, subsumidos en el eje “Cuidado de uno mismo y de los otros” que sí fue referenciado con énfasis) pero sí supone que, en las representaciones de los docentes, los temas de géneros y diversidades no serían centrales, o bien que su tematización no resulta de la puesta en juego de los lineamientos curriculares del espacio sino más bien, tal como surge de las entrevistas, de la apropiación de los emergentes en el aula, expresados en la coyuntura, pero también a partir de circunstancias personales que surgen en las clases.

Las discusiones y movilizaciones por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, que tuvieron lugar fundamentalmente entre 2018 y 2020 (año de sanción de la ley), fueron un hito del movimiento feminista e influyó en las cosmovisiones estudiantiles. Elizalde (2014) desde la teoría de género, los estudios culturales y la pedagogía crítica, identifica a la escolarización como dispositivo que regula y modela las subjetividades y los comportamientos de los agentes (docentes y estudiantes) de acuerdo con los modos hegemónicos de vivir la sexualidad y el género. Las interacciones entre los sujetos en la escuela trascienden los límites de la normatividad y la tensión de los jóvenes con la institución escolar habilita espacios para producir nuevos sentidos y formas de habitar la escuela. Estos rasgos, constitutivos de las identidades, suponen un punto nodal de la experiencia juvenil, que se da en buena parte dentro de la escuela. Todos estos aspectos interpelan al posicionamiento docente:

“El tema de las marchas propició mucho el debate sobre el aborto... Y por ejemplo, ahí me parece que fue una buena oportunidad de que los chicos se puedan movilizar, tener esa experiencia de ir a una marcha”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

“Hay casos donde (...) algunos te lo blanquean directamente, “quiero que me llamen de tal forma” o quizás no te lo dicen a vos; se lo dijeron al tutor, al compañero o a alguien y alguien te lo hace saber. Entonces, yo lo que hago en esos casos, me acerco y les pregunto. Y también por lo general apelo a la paciencia que puedan tenerme, “dejame que me acostumbre. Que si vos querés que yo te defina de manera masculina y en algún momento estamos hablando y no lo hago; no tengo la intención ni que te sientas mal ni nada”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

En términos del posicionamiento docente, el género debe considerarse un elemento estructurante de las identidades y es posible sostener que las propuestas de enseñanza de las docentes están atravesadas por la experiencia intransferible de la asimetría en cuestiones de género. Los relatos de los docentes en este punto muestran un contraste, en tanto los docentes varones, si bien gestionan el emergente en el aula, parecen inscribirlos de otra forma:

“Después a veces salen temas, no sé, justo ahora, ayer estaba con el tema de la familia, por el tema de la sociabilización en un 1° año y una alumna salió que la familia es papá, mamá, hijo, hija, la familia tradicional, planteo eso. Bueno, a ver, ¿eso es familia? sí, pero no es el único tipo de familia que existe (...) yo le dije que la realidad no es así. Más allá

de que vos entiendas [eso] hay un montón de realidades, incluso si preguntamos acá, en el curso y vos haces el ejercicio de preguntarles a tus compañeros, te vas a dar cuenta que la familia papá, mamá, hijos sí es una más, pero te diría que va a ser lo menos”
(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

Este relato permite observar dos aspectos. El primero está relacionado con los términos de la enunciación: la tematización de los tipos de familias⁴⁹ en el marco de la diversidad de proyectos de vida acontece en conformidad con lo previsto en las prescripciones curriculares y el emergente del aula, en el relato del docente, se inscribe en la propuesta de enseñanza. El segundo aspecto consiste en que estos contenidos fueron mencionados cuando se interrogó acerca de la irrupción de temas de coyuntura, y no cuando se indagó acerca de los contenidos considerados prioritarios en sus propuestas de enseñanza. Ello permite aseverar que, si bien todos los relatos se centraron en los temas de feminismo y géneros, sexualidades diversidades y disidencias al momento de referirse a los temas de coyuntura, el posicionamiento docente en juego parece ser distinto: en las docentes, los relatos aluden en reiteradas ocasiones a estos temas, mientras que en los docentes las menciones se dan frente a preguntas directas. Además, las docentes parecen más interpeladas por dicha coyuntura al momento de pensar sus propuestas. Las referencias a la interrupción voluntaria del embarazo o a la violencia de género son centrales en sus relatos. Es posible pensar en términos de una identificación, en tanto posicionamiento docente, respecto de dichos temas. En cambio, en los docentes varones, como se puede ver en el relato transcrito previamente, el posicionamiento parece consistir en la gestión de lo que surge en clase, pero con especial énfasis en lo curricular. Ello también se puede ver en un relato relativo a la implementación de la ESI:

“[Por] bajada del gobierno de la ciudad, por el diseño curricular, por la ley nacional de ESI, en todas las asignaturas, en sus programas, tenés la obligación de integrar algún contenido transversal que sea de ESI también. O sea, todos los programas deberían tener un ítem al menos a lo largo del año (...) Y fue un tema porque cómo los incorporo; de qué forma; qué enfoque le doy. Y uno después lo fue mechando a través de las leyes en mi caso: ley de identidad de género, de matrimonio igualitario, de igualdad de género. Lo incorporé de esa manera. Entonces, encontré una forma para no meterme tanto en lo que es la ESI específicamente hablando; obviamente eso es ESI también”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

En términos generales, el lugar de las cuestiones de género en las representaciones docentes acerca de sus propuestas de enseñanza parece más determinado por la agenda pública que por los lineamientos curriculares. No obstante, hay matices a tener en cuenta: las docentes mujeres se muestran más permeables a la incorporación de estos contenidos por su irrupción en el aula,

⁴⁹ El contenido prescripto en el Diseño Curricular: las funciones y tipos de familia: los cambios en los siglos XX y XXI (y se prevé en articulación con la ESI).

mientras que en el caso de los docentes varones su incorporación dialoga con los emergentes del aula, pero con mayor determinación curricular en sus propuestas. La determinación curricular, entonces parece ser mayor en los docentes varones, mientras que las identidades profesionales parecen ser más relevantes en las propuestas de las docentes mujeres. En este sentido, es posible sostener que, incluso en las temáticas más coyunturales, estos significantes entran en tensión con los sentidos curriculares asociados en la configuración de las propuestas de enseñanza y en el posicionamiento docente puestos en juego en las experiencias de formación ciudadana.

Por su parte, en lo que respecta a las vicisitudes propias de los estudiantes, las mismas no ocuparon un lugar relevante en los discursos docentes, en tanto elementos que recuperaran en sus propuestas de enseñanza, más allá de alguna referencia a cuestiones estéticas o bien contenidos que se priorizan a partir del conocimiento de ciertas trayectorias en los grupos, pero que no son puestas en juego en el aula por los propios estudiantes. En este sentido, la inserción de estos temas en las propuestas de enseñanza es más bien incidental, y no parece ser una dimensión considerada en términos pedagógico-didácticos.

2.6. Instancias y formatos participativos en las percepciones docentes

El trabajo de campo comprendió, simultáneamente, la indagación acerca de los espacios y formatos participativos que se despliegan en la institución, a efectos de reconstruirlas desde la perspectiva docente y dar cuenta de las condiciones institucionales y su relación con la construcción de ciudadanía que se da en la escuela. El primer punto se relaciona con las propuestas de enseñanza, pero en su vinculación con las instancias de participación. Este comprende el rol de los espacios curriculares de FEyC más allá del aula a partir de la organización de proyectos especiales (por sí mismos o en articulación con otros espacios curriculares) y supone el marco institucional en el que se insertan, en tanto la NES/Secundaria del Futuro dispone espacios de articulación del trabajo docente y de desarrollo de proyectos a nivel areal. Al respecto, las entrevistas muestran que desde los espacios de FEyC se organizan proyectos que abordan la cuestión de la participación (tema, por su parte, escasamente mencionado al momento de priorizar contenidos). Los proyectos mencionados remiten a dos formas de participación, bajo las cuales se pueden agrupar las iniciativas: institucionales (centradas en el voto y a la iniciativa popular en términos legislativos) y no institucionales (vinculadas con la participación desde entidades de la sociedad civil). La impronta de estas iniciativas se asocia directamente con las *áreas de acción cívica* a las que se aludió desde Haste (2017). La ciudadanía promovida en estos proyectos está vinculada en

este sentido con el modelo promovido a nivel curricular, al comprender tanto la tradición institucional de la participación política como el involucramiento en términos comunitaristas y voluntaristas:

“Hicimos un proyecto sobre la elaboración de un proyecto de ley para presentar hipotéticamente en la legislatura en las dos orientaciones; el bachillerato en ciencias naturales trabajaríamos una problemática ambiental y las demandas sociales relacionadas a esa cuestión, y el de sociales vería específicamente demandas sociales.”
(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

“A veces armo proyectos de, por ejemplo, que analicen las plataformas electorales que eligen ellos, que contrasten, que vean que le gusta de uno, del otro. Pero también, más que nada surgiendo a partir de los emergentes. Cuáles son los temas en boga en la elección y cuáles son los que más los involucran a ellos”.
(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

Los proyectos organizados exclusivamente en el marco de FEyC que fueron mencionados en la entrevista privilegian la tematización de la participación en términos institucionales. Ello ilustra la centralidad de esta dimensión en el modelo de ciudadanía que se promueve en el espacio curricular.

Simultáneamente, los docentes aluden a proyectos organizados más allá del espacio de FEyC, enmarcados en los proyectos areales previstos por la NES/Secundaria del Futuro. Estos proyectos son articulados con docentes de otras áreas curriculares, que incluso pueden pertenecer a un departamento distinto, y se formulan a efectos de abordar una misma temática poniendo en juego las distintas perspectivas disciplinares. En los casos relatados enmarcados en este formato, se identifica la tematización de formas de participación vinculadas con la sociedad civil y desde una perspectiva comunitaria y solidaria, incluso en articulación con proyectos desarrollados a nivel institucional:

“Nosotros en 2° tenemos como proyecto en la participación areal, las 3 asignaturas cuando trabajamos juntas la idea es que juntos podamos armar una ciudad sustentable. Entonces, estuvimos hablando con la gente de liceo verde. Están muy activos”.
(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

“Vamos a hacer un folleto como si fueran una ONG del tema que les interesa. No sé, protección de animales, refugios, medio ambiente. Entonces, siempre primero yo arranco de la parte teórica, que es, trabajamos un poco eso. Y después que ellos hagan, por ejemplo un folleto, que cosas armarían, que pondrían, que informarían a los demás”.
(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

Si bien estos proyectos no se encuadran exclusivamente en las propuestas de enseñanza de los docentes de FEyC, evidencian la tematización del segundo ámbito de ciudadanía conceptualizado por Haste, y se asocia a su vez con la impronta solidaria y cooperativa de los lineamientos curriculares, así como también se proyecta a una esfera más pequeña, como es

la comunitaria. También privilegian consignas alejadas de las demandas que caracterizan los procesos de politización juvenil con mayor tradición participativa. En este sentido, los proyectos aludidos, más allá de las perspectivas en juego, parecen ser funcionales al modelo de ciudadanía promovido por el Estado a nivel curricular.

El segundo punto se relaciona con los proyectos que articula la institución educativa y hace a la propuesta institucional en un sentido integral. Al respecto, los docentes entrevistados referencian distintas instancias de participación, lo que permite reconstruir el espectro que se configura dentro de la escuela. El Proyecto MiNU, que comprende la simulación de deliberación política en representación de los países miembro de la Organización de Naciones Unidas es uno de los más mencionados. Esta instancia formativa supone un espacio de formación ciudadana que promueve un perfil participativo institucional y su organización cuenta con la intervención de docentes de FEyC, aunque las entrevistas no muestran una articulación explícita con las propuestas de enseñanza.

Asimismo, esta propuesta, así como el perfil de los estudiantes participantes, es leída por los docentes en términos academicistas antes que una instancia de participación estrictamente política. En la misma línea que los proyectos vinculados al voto o la iniciativa popular, este proyecto parece adecuarse con el modelo de educación ciudadana tradicional caracterizado por Dubet (2003), que piensa a la educación ciudadana para el ejercicio *después* de la escuela y no *en* la escuela. Ello permite pensar en una tensión entre tradiciones sedimentadas y nuevos sentidos antes que en un desplazamiento en términos de modelos de ciudadanía. Las percepciones docentes ponderan en este proyecto, ante todo, su dimensión instrumental antes que la promoción de cualquier tipo de reflexión política:

“El modelo de Naciones Unidas que la escuela participa hace mucho tiempo, del cual voy a participar este año; no había participado antes. Eso los involucra pero a otro perfil, no son los mismos por ahí que los del CE (...) muy estudiantes, muy comprometidos, carismáticos, muchas veces porque por ahí tiene que plantarse a una centena de otros estudiantes y que sí, se bancan leer, comprometen a venir a extra clases, algún que otro caradura; siempre hay algún caradura que viene y por eso lo puede afrontar. No en términos de politización partidaria, sino en términos de interés político, en la política nacional e internacional. No es partidaria. En un par de casos nos pasó que eso los decidió a los participantes a orientar sus estudios para en el futuro meterse en la diplomacia”.
(Docente FEyC, Ciclo Orientado, Varón, con formación en Historia).

“[En Minu] Ahí estamos una profe de literatura, tres profes de historia pero uno de ellos además tiene herramientas de teatro, así que todo lo que es la presentación del discurso y todo eso, y yo desde ciudadana”.
(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

“Ahora se ha incorporado también ahí, se reactivó, además de historia, porque éramos profesores de historia y cívica, lengua; lo celebro [el proyecto Minu] por la cuestión de la estrategia discursiva”.

(Docente FEyC, Ciclo Básico, varón, con formación en Historia)

Otro proyecto relevante en las percepciones docentes es *Liceo Verde*, vinculado con la concientización medioambiental a partir de propuestas de reciclaje, botánica y pequeños cultivos en el espacio escolar y zonas aledañas. La escuela cuenta con composteras y espacios de reciclaje en todo el establecimiento. Este proyecto se encuentra entre los más referenciados por los docentes entrevistados aunque sin profundizar en sus características y alcances. Simultáneamente, el mismo es percibido como convocante para los estudiantes, e incluso es articulado con las propuestas de enseñanza de FEyC.

La agenda de Memoria, Verdad y Justicia, por su parte, también ocupa un lugar destacado en la propuesta institucional, especialmente por la historia específica de la escuela. Dado el antecedente de las estudiantes desaparecidas durante la última dictadura, el relato institucional participa de la tematización de la última dictadura más allá del fenómeno histórico:

“De hecho el colegio adelante, en la puerta tiene los baldosones [con los nombres de las estudiantes desaparecidas]. Y han hecho hace dos, tres años atrás la imagen de las estudiantes desaparecidas del colegio y tenían un QR, y lo leías y te contaba la historia de esas estudiantes (...). Después había una estación que les pasaban un video sobre el derecho a la identidad y había dos más, que tenían que ver con el proyecto de la escuela y los juicios”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

La Escuela va a los Juicios es un programa que a mí me encanta, me parece que está muy bueno. Entonces, desde hace unos años llevamos a los chicos a la ex ESMA y es una especie de taller, que conozcan el espacio, está muy bueno armado, y después vamos a una audiencia (...) Por ejemplo, yo ahora, la otra vez hablando con los chicos del proyecto, me dicen “¿cuántos alumnos crees que van a venir?” y le dije calculá veinte. Y no, ya se inscribieron treinta de un solo 5to”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

El proyecto también es descripto como atractivo para los estudiantes, y las entrevistas dan cuenta de la promoción del mismo desde los cursos de FEyC. Cabe destacar que los contenidos de Memoria Verdad y Justicia ocuparon un lugar marginal entre los contenidos enunciados por los docentes en el marco de sus propuestas de enseñanza, pero simultáneamente ocupan un lugar destacado en sus referencias a los proyectos desarrollados en la escuela. En este sentido, es posible sostener que en la propuesta de formación en un sentido integral estos contenidos tienen un lugar destacado, pero con escasa incidencia de la dimensión curricular. En este punto, la incidencia de la propuesta institucional parece ser mayor.

La pregunta acerca de las percepciones docentes en materia de instancias de participación nos lleva invariablemente al CE como marco privilegiado para la participación estudiantil y, por extensión, a sus representaciones sobre el grado de politización del estudiantado en general. La escuela en general y el CE en particular son caracterizados por los docentes entrevistados como no politizados, tanto al momento de describir el escenario actual como al mirar el derrotero institucional en perspectiva. La lectura de cualquier proceso que tiene lugar en la escuela en los últimos tres años requiere considerar el impacto de la pandemia COVID-19 en los distintos aspectos que constituyen lo escolar, a los que nos referimos en el apartado para encuadrar el estudio de caso.

En lo que respecta a la participación política estudiantil, hay dos aspectos a tener en cuenta. El primero supone recuperar las discusiones de ciudadanía en las que inscribimos esta tesis, que explora las formas de ciudadanía estudiantil y su relación con los modelos de ciudadanía propiciados por el Estado a través de la educación ciudadana. Los distintos abordajes de la participación política juvenil, en la escuela secundaria pero también en otras esferas comunitarias, dan cuenta de un espectro amplio para los procesos de politización juvenil. Esta tesis recupera la idea de las múltiples formas de ciudadanía posibles en la escuela, más allá de los marcos, repertorios y demandas que se configuran en instituciones con una larga tradición política. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, existen un conjunto de instituciones que tienen un rol preponderante en la conformación del movimiento estudiantil. Allí podemos ubicar tanto a las escuelas preuniversitarias pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires como a escuelas tradicionales dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con más de un siglo de historia⁵⁰. La participación política en estos contextos institucionales, no obstante, nos ofrece una visión parcial de las formas de ciudadanía que tienen lugar en la escuela. Como se dijo al comienzo de este trabajo, y retomando la lectura de Núñez y Fuentes (2015), en la configuración de las experiencias escolares confluyen múltiples desigualdades y, por ende, las condiciones y perspectivas de ciudadanía acaban por ser, también, desiguales. El caso estudiado en esta tesis ilustra un panorama diferente a la de las escuelas con larga tradición política y el contraste debe tenerse en consideración. El segundo punto no se vincula con las condiciones institucionales para la construcción de

⁵⁰ La mayor parte de ellas, a su vez, integrantes de organizaciones más amplias como la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), organización horizontal que está compuesta por centros de estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires cuyos objetivos están vinculados con la defensa de la educación pública e interviene para reclamar cuestiones relacionadas con las reformas educativas, demandas por mejoras en la infraestructura escolar, becas y viandas, entre otras.

ciudadanía, sino más bien con las alteraciones que resultaron de la pandemia y afectaron al sistema educativo en su conjunto, con las particularidades de cada circuito educativo.

En lo que respecta a la participación estudiantil durante la pandemia, un estudio reciente relativo a las escuelas preuniversitarias (Otero et. al., 2022) muestra que, respecto de la tradición histórica del movimiento estudiantil en términos de organización partidaria, el periodo de escolarización remota representó prácticamente la interrupción del activismo de las organizaciones estudiantiles. El repliegue en términos participación política atravesó también a los órganos de representación gremial y fue acompañado del desplazamiento hacia iniciativas a través de las redes sociales. En todos los casos, las demandas que movilizaron la organización estudiantil (en especial desde el CE) expresaron el grado de politización que caracterizó históricamente a estas instituciones: demandas asociadas al movimiento feminista o a las políticas de Memoria, Verdad y Justicia. No obstante, los autores identificaron un elemento disruptivo resultante de la pandemia: el CE priorizó la instrumentación de acciones dirigidas a la contención y el resguardo de la grupalidad frente al contexto de escolaridad por fuera de la escuela.

El rol del CE, en las representaciones de los docentes, permite prefigurar el lugar de la política en la escuela. Para explorar las representaciones de los agentes resulta útil la tipologización elaborada por Núñez (2019) para cartografiar los perfiles participativos en Argentina, identificando tres figuras: **a) una militante**, más implicadas en agrupaciones y/o partidos políticos, **b) una instrumental**, más vinculada con la provisión de soluciones a problemas prácticos en la escuela y **c) una activista**, definida por el compromiso político (no obstante, no partidario) que interpela en términos más a nivel individual que colectivo. Si tomamos estas tipologías y definimos las percepciones en términos de aproximación a estas figuras, los docentes describen perfiles de participación eminentemente instrumentales e incipientemente activistas, pero definitivamente no militantes en la escuela. El rol de los docentes de FEyC respecto de la organización del espacio se muestra irregular⁵¹. En este punto es necesario tener en cuenta que el funcionamiento del CE en la escuela, de acuerdo con las percepciones docentes e intercambios informales con informantes clave, ha sido intermitente a lo largo del tiempo. A este factor se suma la disolución del proyecto en el marco de la pandemia y la escolaridad remota⁵² y, al momento de realizar el trabajo de campo, los esfuerzos para

⁵¹ Como se advirtió al comienzo de este trabajo (Ver Anexo), los contenidos relativos a la participación política estudiantil y a la organización del Centro de Estudiantes están prescriptos a nivel curricular, pero tienen como espacio de referencia al de Tutoría.

⁵² Sí se mantuvo la figura de delegados del curso.

organizarlo desde las autoridades y algunos docentes del establecimiento. Con independencia del contexto, el perfil instrumental parece imponerse, lo cual se desprende tanto de las demandas mencionadas como de los formatos participativos descriptos:

“Antes de la pandemia sí [había Centro de Estudiantes]. No tiene una tradición como uno puede pensar en no sé, el Mariano Acosta o el Avellaneda, inclusive el Pellegrini, el Buenos Aires. Pero sí tenían un centro y se encargaban mucho de las cuestiones que tenían que ver con la convivencia en el colegio, pero también con cuestiones solidarias. Lo que sí tiene que ver con un compromiso político desde lo solidario hay un grupo armado (...) de chicos autogestionados que empezaron a generar el espacio del taller solidario. A partir de la problemática de un compañero específicamente empezar a movilizarse ahí, a pocos días de haber empezado las clases en marzo y eso continúa”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

El relato de esta docente nos ofrece un panorama bastante claro de los términos en los que se configura la ciudadanía en la escuela. Para empezar, tanto el compromiso político como el propio funcionamiento del CE son descriptos en relación con cuestiones solidarias⁵³. Además de los términos de sus demandas, las referencias a las concepciones de lo político en general resultan afines a esta figura de ciudadanía:

“No se habla de política, está costando mucho conformar nuevamente el centro de estudiantes. Sobre todo no solo en 5°, sino también en 4°, cuestión que el centro de estudiantes quede”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

“No es una escuela en ese sentido politizada. Nunca tuvo un CE fuerte desde que yo entré hace 13 años, en el 2009. Encima yo venía de una escuela con un CE muy fuerte, con una historia muy larga, y vengo acá y me encuentro con un centro de estudiantes muy débil y que todos los años pasa lo mismo; empezar prácticamente de cero porque no hay una continuidad”

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en historia)

Los sentidos que los docentes de FEyC asignan a la política parecen contrastar con lo que esperan hacer en sus espacios curriculares. Si bien en todos los casos se piensa en términos de participación, en líneas generales el escenario institucional es leído como desinteresado por lo político. Es importante atender este doble juego: la política en los enunciantes parece ser entendida en su sentido militante, comprometido con la agenda pública, pero muy distinto a la política que observan en sus estudiantes. Esta contraposición es la de los informantes, pero no la que orienta este trabajo ya que, como se dijo, la ciudadanía en la escuela es pensada más allá de su configuración militante, más enraizada en la tradición del movimiento estudiantil secundario. En este sentido, lo que se observa en estos relatos es una noción de

⁵³ Los relatos también mencionan, aunque tangencialmente, la participación estudiantil en el proyecto de Hemodonación, como promotores para colaborar con el Hospital Fernández. Este proyecto es coordinado y traccionado por los docentes de la escuela.

ciudadanía más vinculada con lo comunitario, y regida por la solidaridad como valor primario, antes que con la participación del espacio público en los términos de la política en su sentido tradicional. Esta forma de procesar la política parece formar parte de la cultura institucional más allá de los efectos producidos por la pandemia, y caracterizan el perfil del CE y la forma de organizarlo:

“Es... no, y no es casualidad que no haya un CE y cuando hay un CE es producto de que uno le pone energía, trabaja con los chicos en eso. Y después se van esos chicos y el centro decae, y hasta que no lo vuelve a agarrar alguien que le interese, pero no es una tradición de la escuela, no. al contrario, por eso te digo eso de la calma, de la tranquilidad que veo en general en los chicos en esta escuela. Creo que también obedece a cierta pasividad de los adultos. Entonces, ¿viste? sí, el colegio es muy ordenado, es súper organizado, pero los chicos no, no... no sé, no tienen una... es pasivo también en los adultos”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

La lectura de esta docente proyecta el perfil estudiantil hacia los adultos de la escuela, lo cual lleva a considerar la incidencia de las condiciones institucionales en la construcción de ciudadanía que tiene lugar en la escuela y, en esa misma línea, ilustra un punto sobre el que se volverá a lo largo de los próximos apartados, que son la verticalidad y la perspectiva tutorial como matrices en la interacción que se produce a nivel institucional en general y en los espacios con participación estudiantil en particular, a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas. El CE se forma a partir del rol activo de los docentes y directivos lo que, simultáneamente, da lugar a un CE construido desde la mirada adultocéntrica y vertical, sin una interlocución con los estudiantes sino más bien una relación tutorial.

Las demandas que los docentes identifican en cabeza del CE a lo largo del tiempo se pueden agrupar en dos grandes ejes: a) las realizadas en línea con el perfil solidario e instrumental, vinculadas con los aspectos materiales que hacen al habitar la escuela, y representan las demandas más presentes y b) las vinculadas al movimiento feminista, que tuvieron su punto de mayor fuerza a partir del debate por el aborto legal en 2018, que representaron un hito significativo aunque éstas demandas se desdibujaron, sobre todo, a la luz de la pandemia.

Entre las acciones solidarias que se organizan en la escuela se hace mención a un *taller solidario* organizado desde el CE, a través del cual se colecta vestimenta y libros ya sea para estudiantes de la escuela que lo pueden necesitar como para otras instituciones, comprendiendo incluso el financiamiento de viajes para llevar recursos a otras provincias. Acciones recientes de este tipo son descritas por los docentes entrevistados como iniciativas espontáneas, organizadas ya por el estudiantado en general (dado que al momento de realizar el trabajo de campo el CE no estaba organizado):

“Ahora se reactivó a partir del surgimiento de las necesidades de solidarizarse con un compañero, que tiene un chico que está estudiando en 3°, que tiene un hijo con otra chica de 4°. Y el pibe trabajaba en la bicicleta con estas aplicaciones, se la robaron. Entonces, la necesidad de solidarizarse con él, juntar plata para ver si le comprábamos una bicicleta, ropa para el nene y ahí empezó de vuelta (...). En muy poco tiempo no sé cuanta guita juntaron pero era mucha guita en un día, muchos se entusiasmaron empezaron a buscar cosas en la casa, se mueven. Y por ejemplo, cuando hay que seleccionar la ropa, doblarla, cual está bien para donar, cuál no, ahí hay grupos que sí se entusiasman mucho”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

A ellas se suman también iniciativas existentes previas a la pandemia y reanudadas tras el retorno a la presencialidad, como un banco de fotocopias que recopila materiales que los estudiantes que finalizan sus cursos dejan disponibles para los nuevos estudiantes, o un guardarropa comunitario para beneficio de los propios estudiantes de la escuela. Estas iniciativas se desarrollan continuamente, pero son las intervenciones puntuales que traccionan la movilización de estudiantes que no acostumbran a integrar instancias participativas las que ilustran la cosmovisión de ciudadanía que se dirime en la escuela, y el registro eminentemente solidario de la participación. Ello, sobre todo, en contraposición a lo que los docentes interpretan como un bajo grado de politización, expresado en un CE intermitente y no militante. Uno de los docentes de FEyC lee el fundamento de la participación estudiantil solidaria en los siguientes términos:

“Los hace sentir de alguna manera útiles en momentos en que la única obligación que tienen es venir a la escuela. En esos momentos dicen, estoy haciendo aparte de mi obligación que está aportando algo a alguien. (...) Por ahí porque lo ven más real, tangible y algo que por ahí, de alguna manera les pasa a ellos también, no directamente a ellos pero sí a un familiar, un amigo, lo ven más claro. Y por eso los moviliza más. El centro no”

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

La sensibilidad hacia los espacios de pertenencia más próximos por sobre lo público en un sentido amplio parece describir en buena parte el alcance de la ciudadanía que tiene lugar en la escuela. Además, el interés estudiantil parece enfocarse en estas instancias y propósitos desbordando el marco del CE, que en voz de los docentes incluso es puesto en otro lugar. La identificación de este contraste en el campo nos habla de una disociación entre la ciudadanía que se configura (y promueve a nivel curricular) en la escuela y el órgano de representación gremial. En lo que respecta a las demandas que sí fueron articuladas desde el CE, se mencionaron reclamos vinculados con las viandas escolares o el establecimiento de un espacio para utilizar de comedor. No obstante, las personas entrevistadas no hacen referencia a reclamos particulares, más allá de la elevación del reclamo puntual a las autoridades por parte del CE o bien reuniones intermitentes. No se hace referencia a tomas ni a ningún otro

tipo de reclamo, más allá de algún relato mínimo alusivo a marchas por el aborto. El segundo grupo de reclamos, que no tienen una impronta instrumental (funcional a solucionar los problemas materiales de la escuela) sino más bien activista, en tanto expresan un alto interés en los procesos políticos y supone el involucramiento y la participación activa, pero sin vinculación alguna con organizaciones políticas. El encuentro entre lo escolar y lo político da lugar a diferentes formas de ejercicio de la ciudadanía que, concebida en un sentido amplio, remite a las múltiples formas de politicidad que resultan de la conformación de intereses comunes, algún tipo de antagonismo, identidad colectiva, visibilidad pública y construcción de un espacio público con un sentido de bien común (Larrondo, 2017).

Este tipo de demandas no forman parte de los relatos docentes relativos al presente de la institución, pero sí de la reconstrucción de un periodo en el cual el CE (y el estudiantado en general) sí mostraban un alto grado de compromiso con la agenda pública del momento:

“[En 2018] el CE estuvo activo con un perfil bastante feminista (...) En ese momento incluso el código de vestimenta separaba en ropa para varones y para mujeres. A mí desde el principio me hacía ruido eso. Ellos vinieron cuestionando. “*Bueno, modifiquémoslo*”, la conducción dijo sí. Se hicieron varios encuentros de los estudiantes en asambleas, que proponían, que no, por qué tendríamos que prohibir determinada vestimenta, por qué no. hasta que también instancias con profesores en consejo de convivencia y después abierto en profesores en el taller de educadores se discutió y se terminó prácticamente la postura de los estudiantes”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

Este relato da cuenta de un hito que si bien caracteriza a la irrupción del feminismo⁵⁴ en los procesos de politización juvenil (González Del Cerro, 2017) en la escuela, lo describe como un episodio que no parece haber alterado los repertorios participativos y formas de organización política más allá de la consagración del cambio en el código de vestimenta⁵⁵. La ciudadanía instrumental se muestra como rasgo característico de la participación estudiantil en la escuela. En este punto se presenta un interrogante claro: ¿a qué se debe la falta de compromisos militantes o en todo caso activistas, incluso en el marco del movimiento feminista, con el impacto que éste tuvo en las cosmovisiones políticas? uno de los docentes ofrece una posible respuesta:

“Creo que las autoridades de ese momento, antes de que venga un pollerazo⁵⁶, un tetazo, cualquier cosa, dijo “vamos a tratarlo, darles el espacio para que discutan”, y eso favoreció

⁵⁴ En contraste con esta tendencia, las Jornadas ESI (específicamente, el proyecto de “Promoto rxs ESI” fue referido apenas tangencialmente por los docentes entrevistados. Si bien se aludió a la incorporación de contenidos del área a las propuestas de enseñanza, no fue asociado a una instancia participativa.

⁵⁵ En este punto se distingue entre la tematización de estas agendas en las aulas y la articulación de acciones respecto de dichas agendas.

⁵⁶ Los pollerazos consisten en un formato de protesta en el cual, en un día particular, los estudiantes varones asisten a la escuela vestidos con faldas (vestimenta convencionalmente considerada como atuendo para las mujeres). Este formato de reclamo se articula a efectos de solidarizarse con las mujeres e impugnar regulaciones

que no surja ninguna movida. Hace poco a una chica se le dijo algo por una pollera y sé que se rumoreo de un posible pollerazo, pero no llegó a más porque se atendió, se habló del tema”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

Frente a la emergencia de conflictos, la institución opera para desactivarlos. Esta forma de interacción está muy presente en los relatos docentes, y evidencia, por un lado, y como ya se dijo, la relación tutorial como forma de interacción privilegiada entre adultos y jóvenes en la escuela. En segundo lugar, supone una forma específica de concebir el conflicto: no como algo presente a gestionar, sino como una inminencia a evitar. Esta mirada de los docentes también opera a la hora de disociar la política que se trabaja en las aulas de FEyC de la política que tiene o puede tener lugar fuera de ellas (lo que contribuye, justamente, a que éstas terminen asemejándose). Estas disociaciones que acaban por poner al CE por fuera del modelo de ciudadanía en la escuela, más allá de las mediaciones docentes, ya parte de una matriz curricular que promueve esa dislocación. A este fenómeno, que se expresa cabalmente en la relación entre FEyC y el CE (en el plano curricular y en el contexto institucional) lo entenderemos como *ciudadanías bifurcadas*. Ello consiste en la disociación de la ciudadanía para la que se educa en el aula (principalmente FEyC en tanto espacio privilegiado para tal fin) y la ciudadanía que se construye en la escuela, pero más allá del aula. El relato de una integrante del equipo docente de FEyC ilustra este punto:

“Lo que yo noto por ahí en esta escuela es que la participación política casi es nula de los alumnos. No hay... como una... no lo ven como una posibilidad. Entonces, por ahí, nada, intentar que eso sea una posibilidad desde lo práctico, desde a ver qué puedo hacer yo para mejorar mi entorno”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

Los sentidos que los docentes asignan a la política en términos de expectativa difieren de la política como horizonte pedagógico de la labor en FEyC. Mientras que el diagnóstico compartido por los docentes es el del desinterés o baja politización del estudiantado de la escuela, los repertorios y demandas que se articulan en la escuela, ciertamente semejantes a los términos en los que la política se tematiza en sus asignaturas, no es vista como tal. En una propuesta de discusión conceptual relativa a la participación política estudiantil, Larrondo (2017) sostiene que en muchos casos la perspectiva adulta redirecciona la participación estudiantil hacia formas que eliminan cualquier rasgo conflictivo o autónomo en la conformación de demandas, identidades o intereses y que traducen la obligación legal de

binarias y represivas sobre la forma de vestirse en la escuela. Este formato tuvo una presencia significativa en los reclamos estudiantiles relativos al cambio en los códigos de vestimenta escolar y se vincula directamente con las problematizaciones performáticas asociadas a la irrupción de la agenda feminista.

instrumentar ciertos espacios de participación en dispositivos o dinámicas propias de la institución. El derrotero de la ciudadanía en la escuela no es leído como la realización del propósito pedagógico del modelo curricular de FEyC. De hecho, ni siquiera se establece relación alguna. Son consideradas esferas independientes y lejos están de identificar continuidades entre la ciudadanía que se enseña y la que se practica.

Como se dijo en el capítulo 1, las prescripciones curriculares de la NES establecen la tematización de la participación estudiantil en general y el CE en particular, pero el trabajo sobre este último está previsto para el espacio curricular de Tutoría, en el marco de la formación ciudadana como contenido transversal. El espacio de Tutoría prevé la articulación con los demás espacios curriculares, pero no precisa una articulación específica con alguna asignatura. Al ser FEyC el espacio curricular privilegiado para el tratamiento de contenidos vinculados con la participación, su articulación con el proyecto institucional del CE es previsible. No obstante, las entrevistas a docentes refieren al CE como un proyecto integral de la escuela y no lo asocian a los propósitos pedagógico-didácticos. Incluso en los casos de docentes que proponen alguna clase de diálogo la vinculación es tangencial, y se limita al encuadre en algún contenido visto en el curso, como es el caso de este docente en ocasión de la elección de delegadas y delegados:

“Cuando hicimos el tema de la votación de delegados lo linkié con la democracia, porque en definitiva ellos están eligiendo a sus representantes, delegados y que entiendan que significa. Y aproveché para explicar ya que es la democracia (...) Hacer el paralelismo con el voto, ¿no? cuando uno vota a presidente, diputados y senadores ¿no? las autoridades nacionales, provinciales y municipales, lo linkié. Ahí sí aproveché esa circunstancia, hasta ahora es lo único que aproveché en lo que va del año”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

La incorporación del tópico se inscribe en el tratamiento de una de las formas de ciudadanía institucionalizadas, el voto, pero al despojarlo de su valor intrínseco en términos del rol de los estudiantes en la institución deviene abstracto. Antes que ser una expresión de ciudadanía en sí misma (en tanto los estudiantes ejercen ciudadanía dentro de la escuela) se trata de un caso de laboratorio extrapolable a la cosmovisión de ciudadanía más amplia cuya incidencia se impone, como dijimos, en el modelo de ciudadanía curricular. En el momento en el que se realizó el trabajo de campo, el proyecto de rehabilitación del CE no había ido más allá de la elección de delegados. El diálogo entre FEyC y el CE no es presentado ni en el caso de los docentes que simultáneamente son tutores de algún curso ni en los casos en los que se evidencia una preocupación por su organización. Si tenemos en cuenta que la participación como contenido (prescripto en los diseños curriculares de FEyC, más allá de su alcance) no fue mencionado en ningún caso en ocasión de enunciar los contenidos considerados

prioritarios en sus propuestas de enseñanza (más allá del voto), los propósitos del espacio curricular no están vinculados al ejercicio de la ciudadanía dentro de la escuela, sino más bien al ejercicio después de la escuela:

“Es como difícil, lo ven como algo lejano a ellos. En general, bueno, la participación se ve como algo lejano y se estudia como... A mí me parece también que por ahí se estudia como algo que el Estado es esto, la participación es esto, los movimientos sociales son esto, pero yo no formo parte de eso, yo estoy en la escuela estudiando”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

La disociación entre los sentidos de ciudadanía implicados en FEyC y en Tutoría (en lo que respecta a la organización del CE) tanto a nivel curricular como en lo relativo a las representaciones docentes, explica el lugar del CE en la institución. Con la excepción del reclamo por el código de vestimenta al calor de la movilización feminista por la legalización del aborto en 2018, los docentes no dan cuenta de demandas y repertorios participativos reconocibles en otras instituciones de la Ciudad de Buenos Aires (Núñez et. al., 2021). Por el contrario, se enuncian demandas vinculadas con la solidaridad hacia adentro y hacia afuera de la escuela o bien instrumentales en términos de mejorar las condiciones de la escolaridad por fuera de los temas de agenda (viandas, fotocopias, comedor) que no ocupan la centralidad en sus percepciones y prácticas más allá de los términos de su inserción en el espacio de FEyC. De hecho, como vimos en los párrafos precedentes, los proyectos que se organizan o cuentan con la colaboración de los espacios de FEyC también tienden a privilegiar este tipo de demandas y formas de organización. Al igual que el modelo curricular, las condiciones institucionales y los perfiles docentes contribuyen a promover este perfil de ciudadanía instrumental y solidario. Esa continuidad nos permite considerar el grado de incidencia de lo curricular en las ciudadanías que se forjan en la escuela.

Como se dijo, el trabajo de campo correspondiente a esta tesis se realizó en el marco del pleno retorno a la presencialidad en las escuelas. Más allá de los contrastes en términos de participación política estudiantil entre las escuelas con mayor tradición política que mencionamos y la escuela estudiada en esta tesis, el factor grupalidad parece ocupar el centro de las preocupaciones en la escuela y es, en términos de los docentes, un factor clave para entender la organización incipiente del CE:

“Al principio estaban re copados cuando se postularon. Pero sabes que para mí, ojo, es una suposición, lo que me pareció, como recién entraban al colegio, recién el curso se había conformado, se estaban conociendo. Creo que en parte más allá de que se les explicó las funciones que iban a tener, en parte algunos se postulaban más por el tema de popularidad que por la implicancia del rol que iban a cumplir”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho).

“(…) Hasta donde estuvimos se organizaba con perfiles políticos muy bajos. Acá no hay militancia política, sino que bueno, los de este año dicen hagamos un centro de estudiantes más o menos como armamos un club”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Historia).

Los docentes perciben tanto en el caso de estudiantes que comienzan su trayecto en la escuela como en los que ya llevan un recorrido en ella, que el CE pasa más por una instancia de socialización o de valoración de la grupalidad antes que con perspectivas de intervenir en la institución en términos políticos. Estos roles, si bien no son excluyentes (y la grupalidad está contenida en el rol interventor) muestran rasgos específicos del lugar del CE en la institución y en los estudiantes (en términos de los docentes), lo que aporta otro elemento para caracterizar la política en la escuela. El contexto de la postpandemia permite pensar en que el factor grupalidad tiene un valor diferencial para trayectorias escolares que estuvieron virtualizadas durante dos años, aunque también es válido preguntarse si esa forma de relacionarse con el espacio no obedece a los términos en los que se configura la politización juvenil en la institución.

2.7 Procesos de convivencia en las percepciones docentes

Tal como se mencionó en el capítulo 1, la evolución de los procesos de convivencia⁵⁷ en la escuela se puede subsumir a grandes rasgos en dos modelos contrapuestos. En perspectiva histórica, podemos referir a un primer modelo de convivencia organizado en términos jerárquicos, unilaterales y adultocéntricos frente al modelo contemporáneo que privilegia el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos y pondera a los estudiantes como sujetos de derecho y supone su participación tanto en la interpretación de la situación problemática como en la intervención institucional resultante, como producto de la deliberación colectiva. En el caso argentino, desde la década de los ‘90 las jurisdicciones provinciales comenzaron a revisar los regímenes de convivencia vigentes hasta el momento, arraigados en el primer modelo.

⁵⁷ La regulación en materia de vestimenta, abordada en el apartado anterior, se inscribe en los procesos de convivencia, y ha sido un foco de los cambios en las regulaciones en las escuelas (Baez y Núñez, 2013). No obstante, tanto en este trabajo como en el siguiente se aborda en tanto demanda de estudiantado y fundamento de determinados repertorios participativos. Por su parte, los apartados destinados a los procesos de convivencia, tanto en el presente capítulo como en el capítulo 3, se centran en la gestión de los conflictos interpersonales entre los agentes en la institución.

En el marco de esta tendencia, en 1999, la Ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley 223 que creó el Sistema Escolar de Convivencia, y que tiene por fin regular las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada institución escolar y posibilitar el cumplimiento de los fines educativos de cada una de ellas (Art. 2º), propiciando la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa y promoviendo valores como el respeto y la aceptación de las diferencias, la solidaridad, la cooperación, el rechazo de todo tipo de discriminación y “posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos” (Art. 6º). Si bien existen indagaciones que dan cuenta de las innovaciones que ha introducido esta nueva perspectiva en los regímenes de convivencia en distintos casos institucionales, estos estudios también advierten que muchos mecanismos disciplinarios y sanciones punitivas, constitutivas del modelo anterior (Viscardi y Alonso, 2013) subsisten en las instituciones. La mirada docente sobre estos procesos expresa también una mirada adultocéntrica, tanto en la forma de pensar los distintos espacios destinados a gestionar la convivencia como a la hora de caracterizar los conflictos.

Lo primero a tener en cuenta al respecto es una omisión: a la hora de enunciar contenidos considerados esenciales para el espacio curricular de FEyC, no se mencionó en ningún caso un contenido vinculado con la convivencia. Teniendo en cuenta la centralidad que tiene este concepto a nivel curricular, y la relativa continuidad entre los rasgos del modelo de ciudadanía curricular y su proyección en el plano institucional y docente, este contraste resulta significativo. La otra cuestión a tener en cuenta es la valoración y jerarquización de los espacios destinados a trabajar la convivencia. Si bien todas las entrevistas aludieron a las instancias comprendidas en dicho rol (Consejo de Convivencia, Consejo de Aula, las Tutorías y el Departamento de Orientación al Estudiante -en adelante DOE-) el espacio con mayores menciones fue el DOE, seguido por el espacio de tutorías. Los consejos de convivencia y de aula fueron referenciados pero los relatos no profundizaron en su funcionamiento, mientras sí lo hicieron respecto del DOE y las Tutorías. El tercer punto, en línea con lo que sucede con el CE, es la disociación de las instancias participativas en materia de convivencia con los espacios de FEyC. El relato de uno de los docentes del área frente a la pregunta sobre la forma de gestionar los conflictos es ilustrativo al respecto:

“Si hay algún problema, bueno, a ver qué problema tenés, vamos a tratarlo con tu familia y con el DOE, que hay dos psicólogas y dos psicopedagogas. Entonces, la verdad eso lo tratamos de resolver así, me parece muy bueno también desde el punto de vista escolar y también de la vida en sociedad. Me parece otra forma de educar más allá de la materia

específica, educar en general en la escuela en la formación ciudadana, porque en definitiva las normas de convivencia son parte de la formación ciudadana”

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

“No, acá no. Ya te digo: son, los chicos tienen buen comportamiento, tranquilos. La escuela también hace un trabajo importante desde las tutorías, conoce a todos los chicos, no sé. En ese sentido el DOE está muy aceitado con la forma de trabajar, entonces, conoce a todos los chicos, conoce los problemas...”

(Docente FEyC Ciclo Superior, mujer, con formación en Ciencia Política)

El DOE constituye el espacio más valorado por los docentes para trabajar los conflictos escolares. En la mayoría de las entrevistas resultó ser el único espacio descrito en profundidad, relegando al Consejo de Convivencia. Ello en simultáneo con la disociación de estas instancias respecto del espacio de FEyC. Incluso en los casos donde sí se la asocia a la formación ciudadana, como en el relato precedente, se la considera una instancia formativa independiente, y no se presentan articulaciones posibles. Más allá del valor y la eficacia que pueden tener espacios como este, su preeminencia sobre el Consejo de Convivencia, donde se prevé un rol estudiantil más activo, representa una mirada predominantemente unilateral y adultocéntrica de la convivencia, a tono con el modelo disciplinar tradicional. Al ser un órgano de impronta más técnica, con personal especializado en la psicología y la psicopedagogía, la mayoría de los docentes no ven allí un espacio de trabajo colaborativo en los términos en los que se puede pensar al Consejo de Convivencia, ya que es un área pensada para asistir al personal docente, y no se presenta como un espacio participativo, como lo pueden ser otros en el marco de la NES.

Esto nos lleva al segundo espacio de mayor relevancia en los relatos docentes a la hora de describir los espacios para la gestión de la convivencia, que es el de Tutoría. En este caso sí se trata de un espacio curricular, cuya intervención sí se estructura en términos pedagógicos, y queda a cargo de docentes. En este caso la mirada docente es diferente, en tanto el espacio no es considerado ajeno. Algunos de los entrevistados o bien ejercen ese cargo en algún curso o bien lo han hecho en alguna oportunidad. No obstante, la relación con el espacio en tanto docentes de FEyC es similar a la que se tiene con los otros proyectos. Más allá de la disociación con FEyC, el espacio es valorado en sí mismo como gestor de los procesos de convivencia, pero en términos similares al DOE. Los procesos de convivencia en perspectiva vertical persisten. Son los adultos los que gestionan los conflictos entre estudiantes o de estudiantes con adultos, por fuera de la instancia institucional que les da un rol activo. La interacción en la institución se estructura en estos términos y en ese sentido es posible aseverar

que la cosmovisión imperante en la escuela se asemeja más al régimen disciplinario previo, más allá de los mecanismos existentes. Si bien esta lectura no implica necesariamente que los espacios participativos de convivencia no funcionen, la valoración y jerarquización de las instancias verticales de gestión es prácticamente unánime en los docentes entrevistados. Los espacios participativos son mencionados tangencialmente y no ocupan un lugar central en los relatos.

Una clave para terminar de reconstruir el lugar de la convivencia en la escuela desde la perspectiva docente, que también contribuye a sostener la lectura del párrafo anterior, es la forma en la que los docentes se refieren al conflicto. Un común denominador en las entrevistas es la reticencia a describir las situaciones conflictivas⁵⁸. Esto puede deberse a que se trata de menores de edad pero, en el marco de lo desarrollado hasta el momento en este capítulo, dicha omisión parece obedecer en todo caso al sesgo adultocéntrico para con los estudiantes. Los conflictos son vistos como algo negativo, indeseable, disfuncional y algo a evitar (Paulín et. al., 2012) y no como algo a gestionar.

Independientemente de las escasas alusiones a conflictos típicos en la escuela (pre-pandemia), las referencias (vagas y generales) fueron mayormente relativas a conflictos interpersonales entre estudiantes y, en menor medida, a conflictos entre docentes y estudiantes. Más allá de esta lectura general, es necesario también referirnos a la incidencia de la pandemia en estos procesos. La escolaridad remota trajo consigo nuevos conflictos, como los relacionados con cuestiones académicas. La falta de un espacio físico durante la pandemia dio lugar a la preeminencia de criterios individuales por sobre los institucionales para gestionar la escolaridad (Litichever y Fridman, 2022) y, en este marco, el momento institucional en el que se realizó el trabajo de campo permite inscribir el diagnóstico docente en este contexto. En contraste con el discurso relativo a los conflictos escolares pre-pandemia, el retorno a la presencialidad presentó nuevos conflictos, descritos por los docentes como de los estudiantes con la escolaridad presencial:

“Tuvimos un marzo complicado en el curso la verdad. Lo que te digo, está costando mucho que se adapten a estar en un aula y a convertirse en alumnos de escuela secundaria, está costando un montón. Puede haber influido [la pandemia] (...) hubo un montón de retos y hubo que hacer llamados a las familias, que nos reunimos en vicerrectoría con ellos, llamados de atención por acá, llamados de atención por allá”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

⁵⁸ Situaciones que emergen con mayor nitidez en los relatos estudiantiles, abordados en el capítulo 3.

El relato de este docente pone de relieve dos aspectos. El primero, que venimos desarrollando en este apartado, se relaciona con los mecanismos disciplinarios. Se mencionan a las autoridades, a las familias y a “llamados de atención” pero no se alude a los órganos participativos en materia de convivencia ni a formas dialogadas de gestionar los conflictos. Todas las referencias a estos conflictos son, también, generales, pero algunos de los términos utilizados permiten pensar en la tensión emergente post-pandemia entre los estudiantes y el formato escolar lejano (para quienes ya están en los últimos años de la escuela secundaria) o bien desconocido (para quienes tienen sus primeras instancias presenciales en el nivel):

“Pasa que este año es muy particular. Este año me parece que no es comparable con otros, pero por el año y medio, casi dos de pandemia. El año pasado presencialidad en sí estuvimos 2 meses, con presencialidad completa, sino estuvimos un montón de tiempo con burbujas. Entonces, ahora están volviendo a tener las instancias de convivencia en sí mismo, entonces, está costando un poco. Por un lado, cuesta la sociabilidad, y por otro lado esa sociabilidad está bastante desbordada”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

Si bien no se precisan los conflictos, la “sociabilidad desbordada” es una imagen pregnante sobre los términos de la socialización escolar post-pandemia. La grupalidad perdida en la pandemia, las reconfiguraciones a distancia y el reencuentro con el formato escolar parecen signar la escolaridad actual. En este marco, los docentes, si bien de forma general y ambigua, aluden a la dificultad, por parte de los estudiantes, de adaptarse a códigos y rituales propios de la escolarización.

Más allá de los rasgos que asumen estas instancias, se identifica una continuidad a la hora de pensar los procesos de convivencia, más allá de las características de los conflictos. Las tutorías y el DOE persisten como las formas más valoradas:

“Este colegio tiene la particularidad que en las tutorías se arman equipos tutoriales entre el tutor o tutora, preceptor o preceptora y alguien del DOE; la asesora pedagógica, la psicóloga, la psicopedagoga y entre ellos... entre este equipo todas las semanas se reúnen y hablan sobre el curso, lo que podrían hacer, también se está en comunicación todo el tiempo con los profesores. Entonces, también se llevan esas reuniones lo que comentan los profesores, a su vez los profesores hablan con los tutores aparte. Digamos que hay mucho trabajo en equipo”.

(Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

A la hora de clasificar los focos para la gestión de los procesos de convivencia, Litichever (2019) distingue entre preocupaciones pedagógicas y vinculares. Si bien ambas se imbrican necesariamente, a la hora de contrastar los periodos pre y post pandemia, podemos decir que mientras los relatos docentes sobre los conflictos previos a la pandemia expresan una preocupación mayormente vincular, los relatos sobre los conflictos posteriores a la pandemia

muestran una mayor preocupación por lo pedagógico. Una lectura general del lugar de la convivencia en la escuela nos muestra que, más allá de las innovaciones existentes la materia, la apropiación institucional es diferencial y en este caso se evidencian continuidades (Paulín, 2012) con la mirada vertical, jerárquica y tutorial de estos procesos. Uno de los pocos relatos docentes que describieron al Consejo de Convivencia complementa la mirada general de los procesos de convivencia en la escuela:

“Y ahora estamos tratando de darle otro sentido al consejo de convivencia que es anticipar. Armar charlas para anticipar los conflictos, hablar de bullying, de problemas que les pueden surgir a los estudiantes”.

(Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

Esta caracterización resulta de interés, en tanto alude a “otro sentido” para el Consejo, cuando una de las funciones de la matriz contemporánea de la convivencia es anticipar conflictos. Incluso en las percepciones menos arraigadas en el modelo tutorial, la disociación del espacio con los modos de gestionar la convivencia constituye un rasgo común en la institución.

2.8. Consideraciones parciales: ¿qué ciudadanía se promueve en la institución y las aulas?

En este capítulo, luego de la sistematización de los aportes existentes en materia de mediaciones docentes e institucionales en la educación ciudadana, se realizó la primera parte del análisis del trabajo de campo, consistente en la reconstrucción de las percepciones docentes relativas a las dinámicas de formación ciudadana que tienen lugar en la escuela, y, en ese sentido, identificar la incidencia del modelo de ciudadanía curricular, los perfiles docentes y las condiciones institucionales en las propuestas de formación ciudadana de la escuela.

El análisis de las representaciones docentes se basó en dos aspectos: (I) las propuestas de enseñanza de formación ciudadana y (II) las percepciones sobre los procesos de construcción de ciudadanía en la escuela. En lo que respecta a la primera dimensión, y tomando la categoría de posicionamiento docente como clave organizadora del análisis, se reconstruyeron las miradas de los docentes de FEyC sobre sus propuestas de enseñanza. En este punto, se evidencia un compromiso con la dimensión curricular que regula la enseñanza, en tanto los contenidos enunciados como nodales para la asignatura (y la adscripción disciplinar de los mismos) muestra una continuidad con la configuración disciplinar que se reconstruyó en el capítulo 1. En este sentido, se observa que los contenidos de raigambre sociohistórica, política

y jurídica tienen una representación similar en las enunciaciones docentes, mientras que los contenidos éticos, al igual que en los diseños curriculares, tienen un grado de inserción menor. La incidencia de la formación disciplinar de los docentes en los contenidos enunciados no parece suponer un sesgo en la selección de contenidos, ya que la representación de las disciplinas fue semejante en todos los relatos, independientemente de la formación de base del caso. Asimismo, y a pesar de que no se interrogó directamente acerca de los contenidos prescriptos, la mayor parte de los contenidos enunciados guarda continuidad directa con contenidos integrantes de los diseños curriculares de FEyC. Al menos en el orden de las representaciones, lo curricular parece regir la organización de sus propuestas de enseñanza. No obstante, la formación de base sí parece influir no tanto en la enunciación de contenidos como en su conceptualización. Al respecto, es posible sostener, en términos de posicionamiento docente, que el compromiso curricular es estructurante del posicionamiento docente en todos los casos, pero tiene como obstáculo el grado de apropiación de contenidos concernientes a otros campos. Al momento de enunciar contenidos ajenos al propio campo, las referencias son más imprecisas, lo que permite interrogarse acerca de la configuración que resulta de la concreción de sus propuestas. Es posible conjeturar que en la puesta en juego de sus propuestas de enseñanza los contenidos provenientes del mismo campo que la formación de base tengan mayor incidencia, más allá de que al momento de seleccionar contenidos se respeten las prescripciones curriculares. Independientemente de ello, la tesis de la observación de lo curricular se sostiene, en tanto los obstáculos epistemológicos que puedan darse en la práctica de la enseñanza no obedecen al posicionamiento docente sino a las propias características del espacio curricular de FEyC, que habilita titulaciones diversas. Esta primera lectura, entonces, supone afirmar que la incidencia de la dimensión curricular en las propuestas de formación ciudadana es reconocible en los relatos docentes. Sin embargo, también hay que tener en cuenta un aspecto institucional: la distribución de los docentes en ambos ciclos. Como se dijo en el capítulo 1, la organización de los contenidos prescriptos de FEyC se basa en la división en dos propósitos pedagógico-didácticos distintos. Más allá de la interacción de los distintos campos disciplinares en general, el Ciclo Básico muestra la prevalencia de los contenidos jurídico-políticos, así como de los contenidos de convivencia. Por su parte, en el Ciclo Orientado se había identificado una mayor inserción de contenidos sociohistóricos como estructurantes para tematizar la ciudadanía. En el caso de estudio, los docentes de FEyC del Ciclo Básico tenían formación jurídica mientras que los del Ciclo Orientado tenían formación en Historia y Ciencia Política. La afinidad de la formación de base con los contenidos prescriptos en cada ciclo es un matiz a considerar en la continuidad

entre la configuración disciplinar a nivel curricular y la ponderación de contenidos en el rol de docentes de FEyC. No obstante, el abordaje de los otros aspectos de las propuestas relativiza este posible sesgo. En el caso de los contenidos de convivencia, de orden ético, se repite la tendencia identificada en el plano curricular: aunque menos mencionados, los mismos son siempre enunciados como prioritarios (aunque esto se relativiza al indagar las formas de participación).

Los temas de agenda propios de la escuela ocupan un lugar prácticamente nulo en las representaciones docentes. En contraste, respecto a los temas de agenda en sentido amplio, los temas de género monopolizan los relatos. La inserción de estos tópicos tiene un doble movimiento, sobre el que se puede sostener el posicionamiento docente opera en términos binarios: mientras que las mujeres enfatizan en la influencia de los procesos sociales, culturales y políticos asociados al movimiento feminista en sus propuestas de enseñanza, los varones incorporan contenidos vinculados a la temática, pero en referencia a lo curricular a la hora de basar su inserción. En este sentido, queda claro que el género es estructurante de las identidades docentes, en tanto condiciona posicionamientos diferenciales sobre los contenidos del mismo orden. La invocación de lo curricular en las propuestas de los docentes varones no implica un problema, sino que da cuenta de la preocupación por lo curricular como eje estructurante de sus cosmovisiones, en este caso en esperable tensión en el caso de las mujeres, más sensibles al derrotero del feminismo. Puede decirse, entonces, que los posicionamientos docentes se muestran condicionados por el género, por la propuesta curricular y por la formación disciplinar. Estos factores confluyen e incluso llegan a condicionarse mutuamente según el caso (como la cuestión de género y lo curricular en la incorporación contenidos de género o la ESI). En cambio, a pesar de tener configuraciones disciplinares con distintos órdenes de prelación por ciclo, no se advierten diferencias significativas entre las propuestas de los docentes de FEyC.

En lo que respecta a las estrategias mencionadas, el lugar de la discusión y el debate como formas de interacción privilegiadas en los relatos docentes hablan de un posicionamiento docente que considera a este elemento como estructurante de la noción de ciudadanía. Más allá de la escasez de trabajos realizado en la materia, es posible pensar en prácticas docentes que contribuyen a una incipiente didáctica específica.

La ciudadanía escolar, en términos de **a) los valores que la sustentan**, se basa también en la centralidad de la autonomía individual como valor, a la vez que expresa la matriz cooperativa y solidaria inserta en el modelo curricular.

En lo relativo a **b) las formas de participación comprendidas**, la reiteración y énfasis del voto en los relatos docentes permiten dar cuenta de la impronta institucionalista de la participación política, también en continuidad con el modelo curricular. Del mismo modo, la participación desde una matriz solidaria y voluntarista, de raigambre comunitarista también se expresa en consonancia con la ciudadanía curricular, aunque no desde la enunciación de contenidos puntuales. En este caso, la inserción se da a la hora de reconstruir las instancias participativas de la escuela y las formas de participación que tienen lugar en ella. Los proyectos colaborativos a nivel areal, en general, aluden a esta dimensión de la participación: iniciativas tales como la simulación de una ONG, la promoción de una ciudad sustentable o la misma simulación de una iniciativa popular promueven una ciudadanía acorde a esta arista del proyecto curricular, incluso cuando los relatos de los propios docentes cuestionan la falta de interés en la política en su sentido más tradicional. Es decir, entonces, que el par institucionalista/solidario se sostiene en la propuesta de la escuela, y no obedece exclusivamente a las propuestas de enseñanza docentes. La especificidad de las condiciones institucionales del caso de estudio incide directamente en la consagración de este modelo: los distintos proyectos participativos que se organizan desde la escuela contribuyen a estas formas de ciudadanía. Proyectos como el de Hemodonación (estrictamente solidario), MiNU (ponderado como instancia de participación, aunque con un perfil más academicista) o La Escuela va a los Juicios (reflexivo de los procesos históricos, pero no vinculado a instancias participativas concretas) hacen a las ciudadanías escolares resultantes, que se dirimen en estas esferas. Otro punto a tener en cuenta es la falta de articulación del espacio de FEyC con los proyectos institucionales vinculados con la participación. Las instancias de trabajo colaborativo docente que prescribe la NES parecen concretarse, por lo que, en ese sentido, la matriz curricular general incide positivamente en la articulación, pero esto no se da en los proyectos no encuadrados en el espacio de FEyC directamente. En este punto, la desarticulación entre FEyC y los proyectos participativos es total (incluso en los proyectos cuya articulación se propone a nivel curricular, pero a través del espacio de Tutorías). Y en este sentido, definimos el fenómeno general como de ciudadanías bifurcadas: experiencias de ciudadanía divergentes, desconectadas y hasta contradictorias entre sí en la forma de lo político que opera en el aula y en la escuela en general.

Las iniciativas estudiantiles para asistir a compañeros de la escuela con ropa, dinero o comida o bien las demandas (desde el CE) asociadas a la provisión de viandas, la circulación de materiales de estudio o la obtención de un espacio comedor muestran a un perfil de ciudadanía mayormente instrumental, lo que nos permite pensar, **c) en cuanto al alcance** de la ciudadanía

promovida en la escuela, la misma se da en una escala comunitaria, interpersonal, próxima, en los confines de la escuela pero alejado de lo público en sentido amplio, al igual que en la ciudadanía curricular. Las alusiones a las preocupaciones medioambientales hablan también de un lugar menor del perfil activista, mientras que el perfil militante se muestra como definitivamente ausente de la institución. Incluso en las demandas de mayor grado de politización, como la del cambio del código de vestimenta al calor del debate por el aborto legal, se expresan en los confines de la agenda escolar. Estas últimas demandas ocupan, en los relatos docentes, un lugar disruptivo, mientras que acciones como el taller solidario relativo a ayudar a la comunidad escolar o a estudiantes de otras provincias parecen definir el perfil de la organización estudiantil. Las ciudadanías bifurcadas pueden asociarse, además, a la matriz curricular de la NES: las instancias participativas (el CE principalmente, aunque también el Consejo de Convivencia), relegadas al espacio de Tutoría, suponen una disociación a priori de estas esferas, y contribuyen a la desarticulación con el espacio de FEyC. Que el espacio curricular privilegiado para la formación ciudadana no esté involucrado directamente en estos proyectos es una señal a tener en cuenta a la hora de pensar los modelos de ciudadanía propiciados por la jurisdicción.

Para finalizar, corresponde mencionar que la descripción de los procesos de convivencia en la escuela muestra un grado de incidencia menor de lo curricular frente a la tradición del modelo disciplinar previo, pero también es posible sostener que el proyecto bifurcado que deja al Consejo en el espacio de Tutoría representa un obstáculo para la modificación de esta matriz. Todo lo mencionado permite concluir que la ciudadanía escolar guarda continuidad con la curricular, y en este fenómeno las condiciones institucionales y perfiles docentes operan de distintas formas según el aspecto que se observe, complejizando dichas formas de ciudadanía. Resta la indagación de las experiencias estudiantiles de formación ciudadana para identificar la forma en que todos estos elementos juegan en la cosmovisión juvenil resultante.

Capítulo 3:

Ciudadanías estudiantiles. Experiencias de formación ciudadana en la escuela.

En este capítulo se presenta la segunda parte de los resultados del trabajo de campo realizado, que resulta de la realización de entrevistas individuales en profundidad a estudiantes de Formación Ética y Ciudadana de ambos ciclos. El mismo se organiza en siete apartados. En el primero se presenta una síntesis de los aportes existentes sobre los procesos de politización juvenil en la escuela secundaria. En el segundo se presentan los conceptos que organizan el análisis del material empírico. En los apartados 3, 4, 5 y 6 se analizan las percepciones estudiantiles relativas a las experiencias de aprendizaje de ciudadanía, la inserción de temas de agenda, las instancias participativas, las demandas y repertorios organizativos articulados en la escuela y los procesos de convivencia, respectivamente. Por último, se reconstruyen los perfiles de ciudadanía resultantes y se analiza su relación con los modelos de ciudadanía propiciados a nivel curricular e institucional, a efectos de dar cuenta de los grados de imbricación entre la ciudadanía que se espera, se propone y se practica en la escuela.

3.1. La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria

En simultáneo con la cuestión curricular y las mediaciones docentes e institucionales en materia de formación ciudadana, la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria es abordada por líneas de investigación que, desde enfoques provenientes de los campos de la sociología y la ciencia política, exploran las prácticas políticas juveniles, sus demandas y repertorios organizativos. El abordaje de los procesos de construcción de ciudadanía en la escuela ocupa un lugar destacado en la investigación educativa en tanto es un aspecto inherente a los procesos de escolarización desde la conformación de los sistemas educativos. Estos estudios piensan lo escolar como uno de los ejes organizadores de la experiencia juvenil. Los abordajes sobre participación política en la escuela se inscriben en los estudios de juventudes, que dan cuenta de la multiplicidad de actores, grupos e instituciones que contribuyen a la definición del concepto de juventud. La escuela constituye una institución fundamental en la construcción de las juventudes (Chaves, 2005), y los estudios sobre ella se basan en el reconocimiento del espacio escolar como comunidad genuina de pertenencia de los estudiantes, y como campo para la construcción de la vida en común (Batallán, et. al., 2009).

Las indagaciones relativas a los procesos de politización juvenil en la escuela comprenden distintas dimensiones. En primer lugar, se puede mencionar las investigaciones que asumen un enfoque historiográfico para abordar la organización y participación política estudiantil. Estos estudios dan cuenta de las distintas formas de organización y prácticas políticas, ya sea a partir de la categoría de movimiento u organizaciones estudiantiles. Al respecto, Manzano (2011) menciona cuatro momentos significativos en lo que respecta a la participación política de los estudiantes de secundaria: las movilizaciones en torno a la escuela “laica o libre”, la primavera democrática de 1973, la regeneración democrática de la década del ‘80 en contraste con la experiencia de la dictadura militar y los reclamos por la educación pública y contra la violencia institucional en los ‘90. Estos momentos presentaron hilos conductores temáticos, como el reclamo por el boleto estudiantil o la apertura de la reglamentación de la organización gremial (Larrondo, 2013).

La reconstrucción del derrotero de la participación política estudiantil nos permite sostener que hay un marco compartido con la cuestión curricular, desarrollada en el capítulo 1. Tanto en la propuesta cultural del Estado (expresada en los desarrollos curriculares de los espacios de educación ciudadana) como en las percepciones y prácticas juveniles (expresadas en sus demandas y repertorios participativos) se puede observar una sensibilidad hacia el contexto político, social y cultural del momento histórico del que se trate. Los antecedentes reseñados en este apartado permiten identificar como común denominador a la tensión constitutiva entre las juventudes y la institución escolar, como expresión de la relación entre la sociedad y el Estado como clave para pensar los sentidos que operan en la configuración de la ciudadanía. Estas tensiones son procesadas de distintas maneras en el espacio escolar, y aquí no incluimos sólo a las prácticas estudiantiles, sino también a las dinámicas de formación ciudadana. Al respecto, Hernández (2021b) hace una aproximación etnográfica a las dinámicas áulicas de formación ciudadana, confrontadas con los marcos regulatorios previstos para la educación en el plano legislativo. Este aporte repara en los procesos que tienen lugar en el aula, e identifica los modos en los cuales se configura la política y la ciudadanía en la vida cotidiana escolar. El autor entiende que los espacios curriculares específicos para la formación ciudadana serían escenarios de inversión de las experiencias escolares y políticas más allá de lo prescripto a nivel curricular, ya que responde a las acciones que se dan en dicho espacio. Las investigaciones sobre las experiencias de participación estudiantil como instancias de socialización política, de construcción de identificaciones, de aprendizaje y de ejercicio de la ciudadanía muestran que los modos de intervención pública de los estudiantes han sido históricamente condicionados por grupalidades externas a la escuela, como partidos políticos

en tanto formato más tradicional o movimientos sociales como configuraciones políticas disruptivas emergentes a partir de la crisis del 2001 (Núñez y Fuentes, 2015). Estas novedades en los procesos de politización juvenil se dan en simultáneo con las reformas curriculares y los cambios de las condiciones institucionales aludidas. Las exploraciones referidas a los procesos de politización juvenil de las últimas dos décadas (con epicentro en la Ciudad de Buenos Aires) muestran como ejes de la organización estudiantil la oposición a las reformas curriculares, demandas en torno a la mejora de la infraestructura escolar y demandas de reconocimiento de géneros, diversidades y sexualidades (Núñez et. al., 2021) que se suman a la centralidad de la reflexión histórica en torno a los procesos de Memoria, Verdad y Justicia, arraigados en la configuración identitaria del movimiento estudiantil desde el retorno de la democracia⁵⁹ (Lorenz, 2004; Larrondo y Núñez, 2021).

En lo que respecta a los formatos participativos específicamente, Núñez (2019) identifica ya en los 2000 la confluencia de formatos tradicionales como las marchas o las declaraciones escritas con otras más novedosas como las tomas o las sentadas. Asimismo, en lo que respecta a las percepciones estudiantiles y prácticas juveniles, reconoce la articulación de un lenguaje de derechos para expresar sus demandas y una representación de la política en un sentido más amplio que el institucional, incorporando, por ejemplo, expresiones culturales vinculadas con estéticas juveniles.

En segundo lugar, es posible agrupar los abordajes que se centran en los procesos de convivencia que tienen lugar en el ámbito escolar, entendidos como instancia de configuración de vínculos comunitarios (Núñez y Litichever, 2015). Estos aportes ilustran el desplazamiento de una representación más instrumental de dichos procesos (que invisibiliza o niega el conflicto) hacia formas de pensar la convivencia como clave para organizaciones más democráticas que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales (Dussel, 2005), donde se establezcan instancias de diálogo y deliberación sobre los modos de intervención y resolución de conflictos y se propicie el involucramiento de estudiantes en aspectos que hacen a la organización y la dinámica escolar (Litichever, 2019).

⁵⁹ A estos factores se puede sumar el desarrollo de legislación específica, que es identificado por distintos trabajos (Otero, 2016; Núñez, 2019) como promotores y traccionadores de la participación política de la juventud. Entre la normativa que incide en la construcción de ciudadanía, se encuentran la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral que crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, la Ley N°26.877/2013, que institucionaliza y promueve la creación de Centros de Estudiantes, reconociéndolos como órganos democráticos de representación estudiantil, la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina (“Voto Joven”), que faculta a los ciudadanos para el voto a partir de los 16 años y la Ley N° 26.892/2013, que establece un marco regulatorio para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Asimismo, cabe mencionar que existieron iniciativas legislativas para crear un marco regulatorio integral para las políticas de juventudes, pero al momento de concluir esta tesis las mismas no han prosperado.

La emergencia de nuevos dispositivos es presentada en tensión con la institución escolar y las modalidades tradicionales de abordar los conflictos y en apertura hacia nuevas concepciones y prácticas que ponderan la diferencia y el rol activo y participativo de los estudiantes⁶⁰. Las distintas investigaciones comprenden el análisis de los mecanismos de sanción y resolución de conflictos, a la vez que ponderan, también las representaciones de docentes vinculadas con dichos procesos (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En tercer lugar, es posible identificar una línea asociada a los estudios de género y sexualidades, que abordan el espacio, el imaginario escolar, las formas de subjetivación; y prácticas de los estudiantes de secundaria⁶¹. En este sentido, distintos trabajos han indagado las prácticas y relaciones, afectivas y sexuales, de los jóvenes escolarizados, así como también los modos de construir y legitimar corporalidades en la trama institucional del nivel secundario (Alonso y Morgade 2008; Molina y Maldonado, 2011).

En esta línea, estudios como el de Elizalde (2014) se ocupan de dar cuenta del rol que cumplen las prácticas institucionales escolares para significar, modelar y justificar las intervenciones que regulan los cuerpos de los jóvenes, a efectos de ajustarlo a la matriz binaria y patriarcal. Estas líneas de investigación exhiben innovaciones en materia de formatos participativos, identificando las demandas de reconocimiento⁶² (relacionadas a cuestiones de géneros, sexualidades, diversidades y disidencias) como transversales en la cosmovisión estudiantil-juvenil, más allá de los contextos institucionales. Esta relación (juventudes-demandas de reconocimiento-participación política) está fuertemente condicionada por la centralidad del movimiento feminista como agente político. Distintos estudios sitúan en la movilización #NiUnaMenos de junio de 2015 el punto de quiebre⁶³ que dio lugar a la configuración de

⁶⁰ Los estudios relativos a los procesos de politización juvenil a nivel regional comprenden distintas líneas de investigación que hacen foco en participación estudiantil, procesos de convivencia y/o experiencias juveniles desiguales en general. Ver (entre otros, para los casos de Brasil, Chile y Uruguay): Gomes y Gómez-Abarca (2018); Muñoz-Tamayo y Migliardi (2019) y Viscardi y Alonso (2013).

⁶¹ En línea con los aportes historiográficos mencionados en primer término, Valeria Manzano (2019) analiza desde un enfoque sociohistórico y en el marco de los estudios de juventudes el lugar de la juventud en el movimiento feminista a lo largo del siglo XX. El trabajo muestra que las jóvenes eran mayormente relegadas del discurso feminista, centrado en las mujeres adultas-madres. La falta de tematización de la dimensión etaria, en términos de la autora, explicaría la escasa representatividad de la juventud en los movimientos feministas durante el período.

⁶² Nancy Fraser (2000) caracteriza la noción de igualdad como reconocimiento, la cual reconoce como la forma paradigmática de conflicto contemporáneo por sobre los distributivos. Con independencia de ello, la autora se preocupa por ahondar en la imbricación mutua entre ambas esferas. Más allá de eso, dado que esta tesis se refiere al registro discursivo de los agentes, recapitula fundamentalmente el enfoque de reconocimiento.

⁶³ Elizalde (2018) reconstruye y compara dos hitos en la relación entre género, juventud, y su impacto en el accionar del colectivo estudiantil. En este sentido, analiza los casos del femicidio de María Soledad Morales en Catamarca y la mencionada movilización de #NiUnaMenos en tanto contextos de producción de sentidos, valores y prácticas asociadas a ellos.

dicho colectivo (Tomasini, 2020) y su proyección en los procesos de politización juvenil a la vez que identifican un proceso de politización de género y analizan su impacto en las demandas juveniles en la escuela que dio lugar tanto a nuevas consignas como a nuevas formas de protesta, como puede ser los hashtags en redes sociales con fotos y carteles relativos a los tópicos que signan sus demandas (violencia machista, femicidios o ESI, entre otras). Asimismo, y en la misma línea que los estudios cualitativos relativos a la participación política estudiantil reciente, estas aproximaciones también identifican el rol de los desarrollos normativos en materia de géneros en la configuración de nuevas demandas y prácticas juveniles (Núñez y Baez, 2013). Estudios más recientes, por su parte, focalizan en las demandas asociadas a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo como otro hito articulador de las agendas y reclamos feministas (Seca, 2019). Todas estas investigaciones reconocen la imbricación mutua entre los procesos de politización en el espacio público en general y el espacio escolar en particular. Otro elemento que identifican estas indagaciones es la influencia de las demandas de reconocimiento en los formatos participativos en general, en tanto el registro performativo acaba por redefinir los repertorios de participación política juvenil en general, más allá del objeto de los reclamos. Prácticas tales como las sentadas, pollerazos, frazadazos, carteles, hashtags por redes sociales (González Del Cerro, 2017) o ciberescraches (Palumbo y Di Napoli, 2019) relativos a sus demandas. A ello se suman abordajes cualitativos de casos institucionales específicos (Faur, 2019; Tomasini y Morales, 2021) que reconstruyen los cambios que se suscitan en el cotidiano escolar y en las transformaciones culturales, vinculares y subjetivas como resultado de la irrupción de este colectivo en la agenda pública. Estos aportes refieren, por un lado, a un proceso de reflexividad colectiva en torno a cuestiones de género que impacta directamente en las percepciones y prácticas de los jóvenes. Por el otro, aluden también a las alteraciones institucionales que resultan de la irrupción de este colectivo, ya sea a través de la reconfiguración de los espacios de participación estudiantil o bien la creación de organizaciones específicas relacionadas con dichas agendas.

La reconstrucción de los principales rasgos de la participación política juvenil en la escuela permite ilustrar el marco general en el que se inscribe el estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires, que es leído en función de la comprensión en profundidad de la relación entre estos aspectos de la experiencia juvenil y las dinámicas de formación ciudadana que tienen lugar en el aula.

3.2. Voces estudiantiles sobre ciudadanía

Para reconstruir en un sentido integral las *ciudadanías estudiantiles* en la escuela se realizaron entrevistas en profundidad a seis estudiantes. La muestra fue representativa tanto en términos de género como en lo que respecta a los ciclos que componen el nivel en la NES. En este sentido, se entrevistaron tres estudiantes que habían finalizado el Ciclo Básico y tres que se encontraban finalizando el Ciclo Orientado y, por lo tanto, su trayecto en la escuela. A través de dichas entrevistas se han explorado los sentidos que los estudiantes atribuyen tanto a las experiencias de formación ciudadana como a la política en la escuela, lo que permite complementar las miradas docentes sobre las dinámicas de formación ciudadana en la institución desde la perspectiva de sus principales agentes. En la misma línea que las entrevistas a docentes, los ejes explorados fueron:

a) **las dinámicas de formación ciudadana:** es decir, las trayectorias de los estudiantes por los espacios curriculares de FEyC en cada caso, y sus perspectivas en lo que respecta a los contenidos, recursos y dinámicas grupales en los procesos de enseñanza de la asignatura; sus percepciones acerca de la incidencia de sus preocupaciones, agendas y la coyuntura en general en las clases y sus visiones acerca del trabajo colaborativo entre las asignaturas y entre FEyC y los proyectos institucionales vinculados con la participación.

b) **las percepciones y prácticas de ciudadanía:** es decir, las representaciones de los estudiantes en torno a la política en la escuela, en sus distintas expresiones, los procesos de convivencia y los conflictos emergentes en la cotidianeidad escolar, del mismo modo que las demandas y formatos participativos comprendidos en sus experiencias en la escuela.

En este capítulo, para el análisis de las entrevistas a estudiantes, se retoma la tipologización de Núñez (2019) acerca de las figuras *militante*, *instrumental* y *activista*, a efectos de confrontar la configuración que resulta de las representaciones estudiantiles con las representaciones docentes, indagadas en el capítulo 2. Asimismo, se recupera el marco conceptual elaborado por Kriger y Daiban (2015) que definen a la participación política juvenil como ejercicio individual, práctica social o experiencia política colectiva, a efectos de caracterizar los rasgos que asume la participación política en la institución.

Estos ejes se subsumen, como se dijo en la introducción, en el fenómeno global de construcción de ciudadanía en la escuela. Para el análisis de este segmento del trabajo de campo, se retoma el concepto de *experiencias educativas*, que alude a las representaciones y

al sentido otorgado a lo escolar en general por parte de los agentes intervinientes (Kessler, 2002), a la vez que representa el escenario en el que se ponen en juego dimensiones materiales y simbólicas que repercuten en la construcción identitaria (Bayón y Saraví, 2019). En este caso, la categoría resulta útil para leer las miradas estudiantiles sobre los procesos formativos que tienen lugar en la asignatura FEyC, la relación con los docentes (expresada en las dinámicas de formación ciudadana) y la institución (expresada en los proyectos vinculados a la participación que se instrumentan y en la organización integral de las trayectorias escolares). El carácter fragmentado del sistema y las desigualdades resultantes, a las cuales nos referimos al comienzo de esta tesis, nos llevan a indagar las experiencias educativas estudiantiles del caso en su especificidad. Para ello, la reconstrucción de la *ciudadanía curricular* y las *ciudadanías escolares* (es decir, el modelo de ciudadanía prescripto a nivel curricular y la propuesta de ciudadanía que surge de la articulación entre lo curricular, lo institucional y las mediaciones docentes) y su puesta en relación con las ciudadanías que se expresan en la escuela contribuye a definir los contornos de cada esfera, y así identificar la incidencia de la propuesta gubernamental de ciudadanía en las formas de ciudadanía resultantes.

3.3. Experiencias de aprendizaje de formación ciudadana

En línea con la dimensión de análisis de los capítulos anteriores, nos referiremos, en primer término, a la cuestión disciplinar en las representaciones estudiantiles sobre sus experiencias de formación ciudadana. A la hora de evocar contenidos que trabajaron a lo largo de sus recorridos por los cursos de FEyC, los estudiantes entrevistados referencian, de forma relativamente equitativa, contenidos de raigambre jurídica, sociohistórica y política⁶⁴. El orden de prelación es semejante al constatado tanto en el nivel curricular como en las representaciones docentes, más allá de algunas variaciones⁶⁵. Más allá de la diferencia relativa en cada una de las esferas, se identifica un patrón en la ponderación de estos tres campos y en la postergación de los contenidos de orden ético.

En cuanto a las características particulares de las representaciones estudiantiles al respecto, se advierte que hay una mayor presencia de contenidos jurídicos en los relatos de estudiantes que se encontraban transitando el Ciclo Básico, mientras que en los relatos de estudiantes del

⁶⁴ Ver punto d) del Anexo.

⁶⁵ En el plano curricular (ver apartado 1.4), los contenidos sociohistóricos se imponen a los jurídicos y políticos, mientras que en las representaciones docentes (ver apartado 2.4) la representación de estos tres campos es idéntica.

Ciclo Orientado se imponen los contenidos de tipo sociohistórico y político. Este patrón indica una continuidad con el diagnóstico resultante del análisis curricular en términos de organización de contenidos⁶⁶, por lo que se puede inferir una proyección significativa de lo curricular en sus representaciones. En este marco, tanto por la reiteración como por la precisión en su enunciación, los contenidos relativos a la Constitución Nacional en general (en tanto matriz para la organización política del Estado), la división de poderes en particular (en el marco de la Constitución), la conceptualización de Estado (en términos políticos) y el sistema electoral (en el marco de la participación institucional) son los de mayor relevancia en las percepciones estudiantiles. Ello permite prefigurar una continuidad con el modelo curricular y la propuesta institucional de ciudadanía, en torno a un perfil que la conceptualiza en términos eminentemente institucionalistas, en concordancia con la tradición que atraviesa a la educación ciudadana⁶⁷. La falta de referencias a contenidos de orden ético en el marco de sus trayectorias por el espacio de FEyC es otro aspecto significativo. Al respecto, lo que se destaca es la valoración de esa ausencia, ya que algunos estudiantes mencionan estos aspectos como una carencia en sus experiencias de aprendizaje. Estas consideraciones, más allá de la generalidad y las imprecisiones, permiten suponer que la omisión no supone un sesgo en todos los casos:

“Lo que sí veo es que no se llegó a tocar tanto la parte de ética, que la ética es una ciencia social muy importante que habla más que nada de la moral; sobre qué está bien y qué está mal”
(Estudiante varón, Ciclo Orientado, 19 años)

Este escenario hace posible pensar en un contraste con la pregnancia de los contenidos éticos prescriptos que mostraban los relatos docentes respecto de sus propuestas de enseñanza. En este sentido, cabe interrogarse acerca del grado de inserción de la dimensión ética en las dinámicas de formación ciudadana que tienen lugar en el aula.

En lo que respecta a los recursos también se evidencia un contraste. Al igual que en el caso de los docentes, la alusión a este aspecto fue menor, pero la mayor parte de las referencias estudiantiles aludieron a recursos analógicos y tradicionales como manuales o fotocopias antes que TIC's, más allá del uso de presentaciones virtuales en el contexto de la escolaridad remota. En este sentido, la incorporación de las tecnologías (incluso la mención de los

⁶⁶ Las representaciones docentes, como se dijo en el capítulo 2, mantienen dicho patrón, pero el caso institucional tiene la particularidad de contar con perfiles docentes pertenecientes a las disciplinas prevalentes en cada ciclo y, en este sentido, corresponde remitirlos a dicho matiz.

⁶⁷ La tensión (no resuelta) entre las formas institucionalizadas y no institucionalizadas de participación se evidencia con mayor claridad en las representaciones estudiantiles en torno a las instancias participativas, tal como se ve en los siguientes apartados, donde la dimensión ética es más visible.

recursos disponibles en el marco de la Secundaria del Futuro) no tiene un lugar preponderante en los emergentes, en contraste con la ponderación de las TIC's en los relatos docentes. Por su parte, en lo relativo a las dinámicas grupales en los trayectos por FEyC, el debate como estrategia indirecta sí ocupa un lugar central en los relatos estudiantiles:

“Con [docente FEyC] más que nada como era más debate me ayudó a expresar más mi opinión sobre las cosas. Yo sé que puedo tener un pensamiento diferente y que otro también, pero no sentía que yo tenía que quedarme callada y quedarme con la opinión del otro. Yo tengo una opinión, la tengo que dar y es válida lo mismo, los otros también. Con [docente FEyC] aprendí eso”.

(Estudiante mujer, Ciclo Orientado, 17 años)

“Me gusta mucho debatir en general porque creo que es donde nacen todas las ideas. Capaz no sé, vos tenés una idea de algo y ese pensamiento lo tenés recontra fime, pero viene otra persona que te lo tira, y decís pará, reformulo; y digo, ok, esto lo puedo tomar, esto puedo tomar, puedo desarrollar una idea más amplia para opinar de algo, de temas cualquiera. Entonces, para mi están buenos los debates y aparte aprendes algo vos o aprende algo el otro y salís ganando, por más que no piensen lo mismo”.

(Estudiante varón, Ciclo Básico, 17 años)

La asociación entre el debate como dinámica áulica y los espacios de FEyC es recurrente en las percepciones estudiantiles. Si tenemos en cuenta la centralidad que los relatos docentes proporcionaban a la discusión al momento de narrar sus propuestas de enseñanza, se evidencia el carácter estructurante del dispositivo de la discusión en las dinámicas de formación ciudadana, que se asocia a un sentido de lo político como expresión de pluralidad en el espacio público, a partir de la visibilidad de los sujetos en la palabra y la acción (Arendt, 2013), más allá de la forma en la que lo político se proyecte por fuera del espacio curricular.

3.4. Temas de agenda en las experiencias de aprendizaje

La inserción de los tópicos relativos a la agenda pública también ocupa un lugar destacado en las percepciones estudiantiles. Al respecto, las representaciones acerca de la inclusión de la agenda feminista en los espacios de FEyC es compartida con las perspectivas docentes. De igual modo, las temáticas de dicho ámbito aludidas tampoco fueron consideradas centrales dentro de la asignatura. Al respecto, mientras las percepciones docentes mostraron, en líneas generales, cierta disociación entre los contenidos prescriptos y el abordaje de estos temas, más vinculados con situaciones que surgen dentro del aula (con el contraste en términos de género que marcamos en el capítulo 2), los estudiantes los disociaron, a su vez, de la propuesta de los cursos de FEyC. En su caso, la inserción es entendida como resultado de una decisión pedagógica docente o como producto de la iniciativa estudiantil:

“En 1° hubo presentaciones especialmente eso [temas de coyuntura] (...). Tuvimos un trabajo el semestre pasado en el que salió el tema sobre huelgas y tengo entendido que la mayoría de mi curso habló de feminismo y la comunidad.”
(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado)

Estas agendas son percibidas como eje de las preocupaciones estudiantiles, más allá de ser consideradas por fuera de los contenidos de FEyC. Como dijimos, no se excluye la relación entre el abordaje de estos contenidos y su correlato curricular, pero la escasa relación con las prescripciones curriculares da cuenta de la forma en la que los docentes justifican la selección de contenidos en sus propuestas de enseñanza. Otro aspecto a destacar es que la mirada estudiantil, a la vez que pondera la centralidad de la agenda feminista en las aulas, tiene un contraste en términos de género:

“Sí [se tocan temas de feminismo], sobre todo porque la profesora era muy arraigada en ese sentido. Ella siempre estaba muy involucrada sobre ese aspecto feminista de la sociedad, sobre lo bueno que ha sido llegar a los derechos de las mujeres. También con el otro profesor, pero estábamos más con el tema de las elecciones y no nos involucramos tanto con ese aspecto. Pero siempre surgía alguno que otro debate sobre el aborto, el feminismo, las marchas; todo por las compañeras.”
(Estudiante varón, 19 años, ciclo orientado)

Como se puede ver en esta última transcripción, el estudiante varón se refiere a la incorporación de estos tópicos como un factor externo a él: acontece o bien por la docente arraigada en esas discusiones o bien por las mujeres de su grupo, pero no se evidencia un compromiso con dichas discusiones. Además, el segundo relato contrasta la forma de inserción de los temas de género con la alusión al proceso electoral y su encuadre en la asignatura. Contenidos como el sistema electoral, que está entre los de mayor reiteración en las enunciaciones estudiantiles, sí son percibidos como integrantes de las propuestas de enseñanza, lo que hace a la jerarquización general de contenidos en el marco de FEyC identificada en los apartados 2.4 y 3.3. A su vez, se identifican diferencias en la valoración de la inserción de estos temas en términos de profundidad. Mientras los relatos de los varones entrevistados valoran el tratamiento de estos tópicos en el aula, los de las mujeres marcan cierta disconformidad con el alcance de estos abordajes:

“Capaz el feminismo sí está un poco más arraigado en nosotros porque empezó ese boom entre el 2015, 2014 con esto de ni una menos. Entonces, eso sí está más cercano a nosotros, pero sí, son temas que se hablan en general. O si no tienen mucho que ver con la materia, igualmente como que se hace hincapié”
(Estudiante varón, 17 años, Ciclo Básico)

“No sé. O sea, no se habla [de género en las materias], realmente no se habla nada eso, ni LGBT. Ni en FEyC ni en ninguna materia se habla de eso, creo que se tendría que hablar. Aunque esta generación es más flexible en eso, se tendría que hablar igualmente

porque hay muchas cosas que no se saben; de LGBT hay muchas [identidades] más, hay como cuarenta y yo solo conozco seis, ponle”
(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

Los varones aluden a la tematización de cuestiones de género en las aulas, que parece ser leída como un proceso consumado. Los temas de género *ya están* en las aulas. Por su parte, el último relato de una estudiante evidencia una demanda o bien la constatación de una insuficiencia. Un interrogante que se abre en este punto es sobre la existencia de demandas curriculares (es decir, sobre el abordaje y profundización de contenidos, en este caso relativos a cuestiones de género) en las cosmovisiones de ciudadanía estudiantil. Dicho interrogante se sostiene y se profundiza en el próximo apartado, donde vemos que las representaciones en torno a las Jornadas ESI siguen esta línea. Una mirada global al respecto permite aseverar que la determinación curricular parece ser menor en las representaciones de los agentes en torno a la inserción de cuestiones de género en las dinámicas que se dan en el espacio de FEyC. La relación efectiva entre el encuadre de estos tópicos en las propuestas de enseñanza y las prescripciones curriculares resultaría de un estudio de las dinámicas áulicas que excede el propósito de esta tesis, pero confrontar las percepciones de los agentes permite reconstruir los sentidos que otorgan, en definitiva, al lugar que ocupan los temas de agenda en el espacio, lo que en sí mismo contribuye a reconstruir la incidencia de lo curricular en las representaciones subjetivas. En este caso puntual, la determinación curricular parece ser menor, pero la situación es muy diferente al momento de tomar otros temas de agenda, como es el caso de las elecciones. Allí es explícita tanto la asociación con FEyC como la vinculación con los contenidos prescriptos, cuestión que se desdibuja en los temas de género. La caracterización que los estudiantes hacen de los temas de agenda abordados en las clases exhibe, en cualquier caso, una tensión entre la centralidad que estos temas ocupan (o no) en las clases y la pertinencia (o no) de los mismos en cuanto a su referencia en el curriculum, lo cual deja elementos para explorar más allá de este trabajo.

3.5. Instancias de participación, demandas y repertorios estudiantiles

La exploración de las experiencias de formación ciudadana desarrollada en los apartados anteriores se complementa con la reconstrucción de las percepciones y prácticas estudiantiles que tienen lugar en la escuela. Este punto supone confrontar las experiencias estudiantiles con las condiciones institucionales en las cuales éstas se insertan, además de hacerlas dialogar con

el modelo de ciudadanía propiciado a nivel curricular, a efectos de ilustrar proyecciones y tensiones entre cada una de las esferas analizadas en esta tesis.

En el capítulo anterior se estableció la relación entre los proyectos institucionales vinculados con la participación y sus alcances en términos de las perspectivas de ciudadanía configuradas a nivel curricular. En este sentido, las instancias participativas fueron agrupadas en institucionales (centradas en el voto y a la iniciativa popular en términos legislativos) y no institucionales (vinculadas con la participación desde entidades de la sociedad civil)⁶⁸. Las percepciones estudiantiles, en este sentido, se asemejan a los relatos docentes, y aportan a un diagnóstico global: la primacía de estas dos perspectivas de ciudadanía en la propuesta institucional de formación de ciudadanía. No obstante, en contraste con la ponderación de los proyectos especiales articulados desde los espacios de FEyC que hacen los relatos docentes, la referencia a proyectos articulados a nivel asignatura o areal en los relatos estudiantiles no va más allá de referencias a un proyecto para trabajar la globalización (en conjunto con Geografía) y un proyecto en conjunto con Historia y Geografía sobre la sociedad egipcia (donde desde FEyC se abordaban, por cierto, los aspectos jurídico institucionales de dicho momento histórico). Si bien en la mayoría de los casos los estudiantes identificaban instancias de trabajo colaborativo docente, estas iniciativas no parecen ocupar un lugar destacado en sus experiencias formativas dentro de FEyC.

En lo que respecta a los proyectos que organiza la escuela y hacen a la propuesta institucional en un sentido integral, los relatos estudiantiles ilustran el lugar que ocupan los distintos proyectos en sus experiencias educativas.

Al respecto, las instancias más referenciadas por los estudiantes son el CE, MiNU y las Jornadas ESI. Los sentidos en torno a estos tres proyectos permiten reconstruir la cosmovisión de la ciudadanía estudiantil. El proyecto MiNU que, como se dijo, tiene una impronta participativa de corte institucional, es ponderado por los docentes en términos más académicos y por ende, no le asignan a la participación promovida allí un sentido estrictamente político. Por su parte, los estudiantes lo valoran como una instancia para desarrollar competencias discursivas asociadas al debate. Si bien no le asignan un sentido político, es posible sostener que, al igual que las dinámicas áulicas participativas en FEyC, este espacio contribuye a una perspectiva de ciudadanía activa. Y en ese sentido, aunque los agentes no asocien estos significantes, éstos se vinculan necesariamente:

“[MiNU] te aporta la posibilidad de poder expresarte y defender y saber ponerte en esa posición”

⁶⁸ Ver apartado 2.6.

(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

“[Participo de MiNU] porque me gusta mucho debatir. Aparte el año pasado también teníamos que hacer un debate, que yo tenía que encarnar a una empresa de minería a cielo abierto. Y teníamos que debatir”.

(Estudiante varón, 17 años, Ciclo Básico)

“[Participo en MiNU porque] Me interesa todo lo que tiene que ver con lo internacional, me parece que es bueno ser consciente de lo que está pasando afuera porque siempre termina afectándonos a nosotros. Me parece un tema importante y que me iba a servir

(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado)

Estos relatos habilitan dos lecturas en términos de las ciudadanías presentes en la escuela. La primera, como se dijo, está vinculada con las competencias ciudadanas que el formato promueve: la aproximación al debate desde el punto de vista académico, si bien se impone a un sentido más político, tiene como virtud la tematización consciente de estrategias argumentativas y la construcción discursiva en torno a problemáticas de interés público⁶⁹, lo que contribuye a la construcción de ciudadanía en un sentido integral al promover estrategias discursivas como *competencias culturales* (Martucelli, 2016) que hacen a ella. La segunda lectura se asocia a las esferas de ciudadanía que contribuye a conceptualizar. El último relato pone sobre la mesa la interpelación a nivel individual de problemáticas transnacionales, lo que deviene en una perspectiva de ciudadanía global. El ejercicio de ciudadanía de dicho alcance, prescripto en los diseños curriculares de FEyC, es puesto en juego en este proyecto. Más allá de la modalidad simulada de abordarla, la tematización de problemáticas tales como la minería a cielo abierto trascienden la esfera comunitaria y nacional, pero pueden ser leídas desde dicha cosmovisión al pensar en sus implicancias en dichos niveles. En lo que respecta a la articulación con FEyC, los estudiantes entrevistados en general no reconocen un trabajo directo con la materia.

El segundo proyecto más mencionado es el de las Jornadas ESI, lo que supone una tensión significativa con las percepciones docentes, en cuyos relatos no se las entiende como instancias de participación estudiantil sino más bien como marcos tutoriales:

“Se tendría que dar un poco más [ESI] porque no hay mucha información, no nos dieron mucho; nos dieron lo de siempre: Los anticonceptivos, las partes sexuales masculinas, femeninas”.

(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

“La ESI nunca se tocó mucho en el colegio, era cada seis meses tocar lo que era una jornada ESI y... y yo la verdad no estoy de acuerdo con que se haga una jornada ESI, sino que para mí la ESI tendría que ser una materia en sí por así decirlo.

(Estudiante mujer, 17 años, Ciclo Orientado)

⁶⁹ En las entrevistas surgieron, al igual que en las entrevistas a docentes, referencias a la articulación con lengua y la valoración del aprendizaje de estrategias discursivas en el marco del proyecto.

Los relatos muestran un aspecto que ya se advertía respecto de la inserción de contenidos de género y abarca a las entrevistas en general. Las percepciones en torno a las Jornadas ESI son en términos de demanda: su alcance se juzga insuficiente y se reclama su profundización. Esta cuestión interpela mayormente a las mujeres y se tradujo en acciones concretas desde el CE, como la organización de actividades ESI con especialistas. La mirada de los estudiantes varones, por su parte, expresa un contraste que el siguiente relato representa:

“Por lo menos lo de jornadas ESI, fue un tema que trabajaron bastante los chicos del centro de estudiantes⁷⁰, para que se tomara en serio las jornadas ESI. Porque por ley son tres veces y ya ni se viene a hacer jornadas ESI (...) Eso estuvo bastante bueno para los interesados, pero yo no estaba interesado en ese momento.
(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

Este relato, más descriptivo, no denota interés en la temática, sino que afirma un estado de cosas. Podría resumirse del siguiente modo: “la ESI es una demanda (que no nos pertenece)”. En este sentido, el primer aspecto en lo que respecta al lugar de la ESI en la escuela es el contraste de percepciones en términos de género en cuanto a las expectativas de los estudiantes.

Simultáneamente, se puede identificar un segundo aspecto que se desprende de las percepciones estudiantiles sobre ESI. En líneas generales, las entrevistas mostraron que, respecto del alcance de la ESI en la escuela, hay una tensión entre las perspectivas de jóvenes y adultos. La misma se puede identificar en el siguiente relato:

“[la ESI se debería tocar] en las materias porque no puede ser que cada seis meses te hagan una jornada ESI y te expliquen lo mismo de siempre; como usar un preservativo, que esto, que aquello. Y ahora estamos viendo [desde el CE] de tocar no solamente ESI, sino tocar temas como la discriminación, tanto la xenofobia, cosas así. La ESI no es solamente enseñarle educación sexual al otro, sino también explicarle un montón de cosas más”.
(Estudiante mujer, 17 años, Ciclo Orientado)

En este relato podemos identificar un contraste entre la propuesta institucional en materia de ESI y las expectativas estudiantiles, que perciben su implementación como ineficaz y desconectada de sus preocupaciones en la materia. La ESI, que no es un discurso curricular en un sentido estricto sino más bien múltiples discursos y perspectivas que dan lugar a actividades y contenidos variados, además de ser una herramienta de lectura e intervención para abordar situaciones conflictivas en las escuelas (Tomasini, 2019) no se estaría

⁷⁰ El relato refiere a acciones del CE en años anteriores, en tanto al momento de la entrevista y hacia el cierre de esta tesis no se había conformado el mismo.

cumpliendo desde ese enfoque sino desde una mirada más tradicional de la educación sexual. Cabe preguntarse, en este punto, si esta preocupación estudiantil (y su reverso, el déficit de la propuesta escolar) obedece a un contraste intergeneracional o bien a la persistencia de una tradición en la materia.

El tercer proyecto que se destaca⁷¹ en las entrevistas a estudiantes es el CE. La reconstrucción de las percepciones en torno a este espacio supone referir tanto a las demandas institucionalizadas (a través del CE) como a las no institucionalizadas (a través de la iniciativa estudiantil por fuera de su órgano de representación) junto con los repertorios y acciones articulados en cada caso, y así acabar de reconstruir la forma en la cual se percibe (y se configura) la política en la escuela.

En primer lugar, se advierte un contraste entre la representación de la política en la escuela en general y en el CE en particular. El diagnóstico global es compartido con los docentes. Se caracteriza a la institución como con un bajo grado de politización, aunque se plantean matices al respecto:

“[En lo que respecta al nivel de politización] Mi curso particularmente no mucho, es como “ah, otra vez”. Pero el grupo de sociales son bastantes personas y tengo entendido que se arman constantemente conversaciones y quizás la gente está muy metida”.
(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado)

“[La] mayoría la gente no quería saber nada [al momento de hablar de política en las clases], pienso que están ahí calentando una silla, por decir un ejemplo. Igual eso es en muchas clases, vienen aquí solo para llenar un asiento”
(Estudiante varón, 19 años, ciclo orientado)

Aquí predomina una caracterización del estudiantado como desinteresado en cuestiones políticas. No obstante, relatos como el primero que recuperamos en este párrafo muestran diferencias, como en este caso, entre orientaciones. En cuanto al desinterés hacia la política en las aulas, una pregunta que implicaría ampliar la mirada más allá del espacio de FEyC, en tanto remite a discusiones previas, es si la indiferencia que se expresa es hacia la política o bien al contenido escolar sobre la política, descontextualizado por la propia matriz escolar (Pineau, 2001). Esta sería otra de las facetas de las ciudadanías bifurcadas: la disociación entre la ciudadanía que se estudia y la ciudadanía que se practica en los espacios participativos también se expresa en la tensión entre la política escolarizada y la escuela politizada. Esto se sostiene a la hora de conceptualizar la ciudadanía dentro de la escuela.

⁷¹ Otros proyectos institucionales, como el de Hemodonación o Liceo Verde, que ocupaban un lugar destacado en las percepciones docentes en cuanto a las perspectivas de ciudadanía estudiantil, están prácticamente ausentes en las representaciones estudiantiles. El notorio contraste en estos puntos contribuye a pensar en la primacía de la mirada adultocentrista en las representaciones docentes sobre las agendas estudiantiles.

“Nosotros como personas de 16, 17 y 18 años que dentro de poco van a tener que votar, que van a tener que ser ciudadanos que todavía no lo somos en todos los aspectos (...)”.

“Veo difícil separar la política de la escuela, porque están los profesores, los alumnos en la escuela, somos personas. Es un ambiente donde se intercambian ideas entonces la política siempre llega (...)”.

(Estudiante mujer, 16 años, ciclo orientado)

Enunciaciones de una misma estudiante, a modo de ejemplo, exhiben sentidos de ciudadanía de índole institucionalista y tradicional, ligados al voto, que suponen la participación política como ejercicio netamente individual y, al mismo tiempo, una visión que remite a la experiencia educativa como de construcción de ciudadanía, es decir, como una experiencia colectiva (Kriger y Daiban, 2015). La coexistencia de estas miradas en los estudiantes complejiza la ciudadanía, a tono con las tensiones que operan tanto a nivel curricular como a nivel de las percepciones docentes. El CE está atravesado por las distintas formas de ciudadanía que se prescriben y se proponen en la escuela:

“El CE es una obligación, es algo que tiene que estar, porque sino te quedas sin una base que eleve tus problemas. Supongamos que te ponen una sanción injustificada, no tenés forma de voz si no es por el CE o el delegado en todo caso. Supongamos que el delegado no participa, solo está ahí, tomando el puesto y ya ¿quién te va a ayudar? Ahí es donde actúa el CE, por eso es importante: para elevar las problemáticas de los estudiantes”.

(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

“El CE yo lo veo como una herramienta para ayudar a los demás, no es una cuestión tanto de gustos, sino que lo hago por... no sé, por gusto propio. (...) [lo del] CE lo hago por una cuestión de ayuda, si alguien necesita ayuda o alguien necesita algo, digo bueno, a ver qué necesitas o decime; más como herramienta”.

(Estudiante varón, 17 años, Ciclo Básico)

Los relatos recuperados ilustran a un CE con una proyección comunitaria, de matriz solidaria, a la vez que asociado a un principio estructurante de la ciudadanía en términos institucionalistas: se trata del órgano que representa (o debe) representar los intereses de los estudiantes, y la ciudadanía se canaliza en ese espacio y en función de la esfera colectiva más próxima: justamente, la escuela. Estos relatos anticipan el perfil de ciudadanía predominante, que es más claro al momento de explorar las demandas estudiantiles.

En todos los casos, las percepciones en torno a la articulación entre las distintas instancias de participación y el espacio de FEyC, lejos de considerar una vinculación a priori (de FEyC con el espacio de Tutoría, que prescribe el tratamiento de estos órganos de representación estudiantil), la juzgan ocasional; acaso fortuita:

“Sí [se abordó el CE desde FEyC], especialmente los primeros meses cuando se estaba intentando conformar el CE, el profesor usó bastantes clases para explicar cómo funcionaba, cómo se aplicaban las leyes, las de la escuela también, sobre los logros y por qué es importante que participemos, que tengamos un buen CE que nos represente”.

(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado)

Si bien este es el único caso de las entrevistas a estudiantes donde se hace referencia a la articulación entre el espacio de FEyC y el proyecto, si consideramos las escasas referencias por parte de los docentes, es posible sostener, ya en este punto, que la articulación, cuando acontece, obedece primariamente a un posicionamiento docente particular antes que a las prescripciones curriculares (que, como se dijo en el capítulo 1, disocian la formación ciudadana de su expresión a nivel escolar al establecer ambas dimensiones en espacios curriculares distintos), tal como se ve en las representaciones docentes (donde predomina, también, y como se vio en el capítulo 2, la disociación entre la ciudadanía para la que se educa y la ciudadanía que tiene lugar en la escuela). En este sentido, es posible sostener, entonces, que prima una visión disociativa de estos espacios y, por lo tanto, se puede hablar de ciudadanías bifurcadas también a nivel estudiantil.

El perfil político que resulta de los estudiantes es, al igual que en las representaciones docentes, eminentemente instrumental, vinculado con la resolución de cuestiones prácticas del cotidiano escolar. Ello se desprende de un espectro de demandas (ya sea instrumentadas desde el CE o expresadas en términos de preocupaciones generales del estudiantado por los entrevistados) vinculadas con las condiciones del espacio escolar y la provisión de viandas. Si bien los reclamos por la infraestructura atraviesan al colectivo estudiantil (Núñez et. al., 2021) en este caso se expresan en otro sentido: la interpelación a las autoridades (en última instancia, al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) no se proyecta hacia el espacio público ni configura conflictos significativos:

“Pasa que el CE lo estamos organizando todavía. Pero fuera de eso planteamos ideas, por ejemplo, poner botiquines en un aula o en algún piso”.

(Estudiante varón, 17 años, Ciclo Básico)

“Creo que se quejaron por los ruidos de la calle, de la avenida y por eso ahora nos cambian de aula cada mes, mes y medio. Pero después no... Ah, las viandas a veces, que no dan abasto porque hay gente que agarra más viandas. Ponele, son 400 viandas para 800 chicos, no dan los números. Entonces, de eso se quejaron también (...) [poresto] hablamos con el preceptor y la vicerrectora”

(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

“Por ejemplo, hubo un problema creo que fue hace un mes, porque no hay viandas, entonces, hay chicos que se llevan de la nada 5, 6, 10, 15 viandas. Y fue como “ah sí, pero no nos afecta” y si hay alguien en el curso que lo hace es como mirar para el otro lado y nadie habla y sigue pasando”

(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado).

Ya sea como proyecto, como reclamo o como preocupación, estos relatos muestran la centralidad de las cuestiones materiales del cotidiano escolar⁷² en las demandas estudiantiles, además de ilustrar la forma de interpelación privilegiada: el intercambio directo con las autoridades, sin mediar intervenciones de mayor conflictividad política y/o performática en el espacio escolar (o público en general, como puede ser una marcha). Las identificaciones políticas en un sentido militante están prácticamente ausentes de los relatos estudiantiles, mientras que el perfil instrumental es el más visible. La experiencia estrictamente educativa parece tener, en definitiva, un rol destacado en la cosmovisión de ciudadanía juvenil en el caso, aunque no se limita a ella. El espectro de ciudadanía, como dijimos, más heterogéneo, comprende otras acciones que completan la lectura global del lugar (y la forma) de la política en la escuela. Las entrevistas dan cuenta, también, de acciones instrumentadas por el CE relativas a la profundización de la ESI (a través de charlas complementarias a la programación desarrollada por la institución, a la que se aludió en los párrafos anteriores) y la reflexión en torno a los procesos de Memoria, Verdad y Justicia, a través de Foros temáticos:

“[Desde el CE] hicieron otras charlas, también me acuerdo que hicieron foros, posteriormente, sobre la dictadura militar, sobre madres [de Plaza de Mayo], para concientizar, se hicieron para la gente que quisiera por lo menos hablar, dialogar (...) estuvo bastante buena esa movida estudiantil”
(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

En este caso, así como con las actividades relativas a ESI impulsadas por los estudiantes, cabe preguntarse si resultan de la proyección de aprendizajes desde el aula, es decir, la expansión de las fronteras de ciudadanía como resultado de las experiencias áulicas de formación ciudadana, o bien devienen de una carencia: la ausencia (o insuficiencia) en la tematización de estos contenidos. Si bien en el caso de ESI se planteó como una falta a nivel curricular (no así en el caso de los contenidos de Memoria⁷³, de relativa inserción en los relatos de los agentes en tanto contenido en el marco de FEyC) es posible sostener que parte de los procesos de construcción de ciudadanía en la escuela supone a las experiencias de aprendizaje de

⁷² En el capítulo 2 se presentaron consideraciones sobre el impacto de la pandemia en estos procesos. Más allá de la postergación de demandas centrales el movimiento estudiantil por agendas más cercanas a la cotidianeidad escolar en instituciones con mayor tradición política (Otero et. al., 2022), los relatos estudiantiles del caso aluden a la institución en general y no sólo a eventos recientes al momento del trabajo de campo. Los estudiantes pertenecientes al Ciclo Básico aluden mayormente a eventos cercanos, pero los relatos de estudiantes del Ciclo Orientado (que asisten a la institución desde antes de la pandemia) permiten reconstruir una mirada global y no contingente de los procesos de politización juvenil en la escuela. Mirada que se complementa, además, con las percepciones docentes.

⁷³ La tematización de la agenda de memoria más allá del aula, más que evidenciar el incumplimiento de aquello que se prescribe en la materia, supone la realización de su propósito pedagógico. Como dice Lorenz (2004) el pasado sirve en tanto andamiaje para nuevas relaciones sociales y políticas.

ciudadanía como *puntos de partida* (Kantor, 2008) para la traducción de estos procesos en acciones y perspectivas de ciudadanía estudiantil a distintas escalas. Esta tesis no observa los procesos que tienen lugar en el aula directamente, pero el estudio simultáneo de la(s) ciudadanía(s) curricular, escolar y estudiantil muestra diálogos y continuidades que, indirectamente, remiten a aquello que acontece en ella. Si bien las representaciones de los agentes pueden ponderar en forma diferente sus experiencias (circunscribiendo el tratamiento de determinados tópicos como contenidos o contingentes) lo cierto es que las percepciones estudiantiles encarnan rasgos que constituyen tanto el modelo de ciudadanía propiciado por el Estado como la propuesta institucional del caso de estudio. Esto nos lleva a una cuestión que, si bien no está presente en los relatos acerca de las experiencias de aprendizaje propiamente dichas, permea las experiencias y prácticas narradas por sus protagonistas. La dimensión ética, cuyo lugar tanto en el modelo de ciudadanía como en la propuesta institucional fue reconstruido en los capítulos anteriores, tiene un rol preponderante en las percepciones y prácticas estudiantiles, que se pueden agrupar en las acciones de orden solidario que éstos describen. Estas acciones proyectan una esfera comunitaria en un sentido localizado y los lazos en términos estrictamente interpersonales, lo cual se percibe en las demandas materiales que atraviesan a la comunidad estudiantil en su conjunto (viandas, botiquines) pero es ostensible en los relatos correspondientes a las acciones (espontáneas o institucionalizadas a través del CE) de corte solidario:

“[La escuela] es muy solidaria. (...) Siempre tenemos las donaciones; gente que no use ropa o done ropa, las puede donar. Armario sustentable o armario solidario, solidario se llamaba. Ese fue movilizado por el CE. Y a su vez por lo menos las viandas que sobran, normalmente se regala a los chicos de la calle, a la gente de situación de calle”.
(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

“Hay un compañero que tiene un hijo y que trabaja a la tarde, y unos días faltó por trabajar y le robaron la bicicleta porque trabaja en delivery. Y todos empezamos ahí, hicimos, yo pasé mi celular, pero no sé si no vinieron al grupo o no lo hicieron en mi grupo directamente, pero todos nos sumamos a la causa, le dimos ropa de bebé o comida que no caduca. Nos unimos ahí todos a la causa del chiquito”.
(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

Estos relatos permiten recuperar las dimensiones presentes en las ciudadanías curricular y escolar, y que complementan la expresión más institucionalista. La perspectiva comunitaria y solidaria expresada en repertorios participativos típicos de organizaciones de la sociedad civil y vinculada directamente con el componente ético prescripto a nivel curricular atraviesa las iniciativas estudiantiles. El “cuidado de uno mismo y de los otros”, de suma relevancia en los relatos docentes, más allá de su generalidad, y presente en la propuesta institucional, opera

como perspectiva, más que como significativo aislado, en las percepciones y prácticas estudiantiles. Ello permite sostener que en este punto, también, el grado de incidencia del modelo curricular y de las condiciones institucionales propician estas formas de ciudadanía. La particularidad en este tipo de acciones es que, a diferencia de las instrumentadas en torno a la ESI o las agendas de memoria, trascienden el marco institucional del CE y se articulan en iniciativas estudiantiles más amplias. La interpelación en las mismas es de orden interpersonal, que parece ser mucho más pregnante en la cosmovisión ciudadana resultante que otras preocupaciones de índole colectiva. En todos esos casos, más allá del grado de institucionalización y organización de las demandas, las acciones instrumentadas no resultan en repertorios disruptivos para el cotidiano escolar: o se resuelven los problemas prácticos identificados (por ejemplo, recorriendo las aulas para juntar ropa y comida) o bien la interpelación a las autoridades se basa en el diálogo directo con las mismas. Ninguno de los relatos alude a asambleas o instancias institucionales de intercambio, lo que también exhibe la primacía de la perspectiva tutorial (identificada en los relatos docentes) para pensar estos procesos dentro de la escuela.

El punto de vista individual como estructurante de las demandas está presente, también, en los relatos de experiencias políticas estudiantiles que se asocian a los procesos de politización juvenil en Argentina en general y en la Ciudad de Buenos Aires en particular tras la irrupción del feminismo. Los relatos estudiantiles en cabeza de estudiantes del Ciclo Orientado, próximos a finalizar su trayecto por el nivel secundario, recuperan los reclamos por el cambio del código de vestimenta, aludidos tangencialmente por los docentes. La diferencia más destacada en este punto, entre estudiantes y docentes, se da en torno a la descripción de las demandas: mientras los docentes no describen los conflictos y repertorios participativos articulados en torno a las demandas (sobre todo el código de vestimenta como demanda de conocimiento) los estudiantes brindan mayor precisión acerca de los conflictos⁷⁴, y dan cuenta de repertorios participativos presentes en sus demandas.

“El CE se involucró mucho, principalmente por la vestimenta. Porque los hombres podían vestirse como quieran por el código de vestimenta, mientras que las mujeres no. (...) Entonces, se debatió bastante vehemente eso”.
(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

“Hubo protestas por el tema de la vestimenta del colegio; que las chicas no podían venir con pollera, no podían venir ni con una musculosa, ni con pantalón roto no podían. Las chicas en verano se desmayaban porque tenían que estar tapadas directamente, monjas. Entonces, lo que hacían era, los chicos venir en pollera, las chicas venir en pollera. (...) La rectora de antes no te dejaba venir con nada así, nada. Y si venías así, ponele con un

⁷⁴ Algo que se ve también en los procesos de convivencia, abordado en el próximo apartado.

cosito chiquitito, una rajadura en el jean, te mandaba a la casa a cambiarte. Y durante el 2018 y 2019 se hicieron tantas movidas que [la rectora en ese momento] dijo bueno, listo ya está, si tanto me piden voy a hacer lo que quieren”.
(Estudiante mujer, 17 años, Ciclo Orientado)

Estos relatos permiten identificar, por un lado, una demanda concreta que, desde los relatos docentes, parecía haberse resuelto antes de devenir en conflicto. Los docentes hablan de la desactivación inmediata de los conflictos por parte de la institución. Por el contrario, la mirada estudiantil lo define como tal (tanto desde el CE como en términos de reclamo del estudiantado en general, cuando en otros casos esa disociación es clara, como en algunas iniciativas solidarias) y alude a un formato de reclamo específico y de importante proyección en el colectivo estudiantil en las instituciones de mayor tradición política, como es el caso del pollerazo. Estas intervenciones estudiantiles, realizadas para impugnar regulaciones institucionales en materia de vestimenta⁷⁵, suponen una interpelación a la escuela en términos mucho más conflictivos que la mera interlocución con las autoridades, que parece ser la modalidad en la mayor parte de las acciones. No obstante, si bien estos reclamos ocupan un lugar más destacado en las percepciones de estudiantes que de docentes, acaban por tener el mismo lugar: son un episodio aislado, y no constitutivo de la ciudadanía que se juega en la escuela.

Esto es así en tanto otras demandas y acciones vinculadas a la irrupción del feminismo, como es el caso de los activismos asociados a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, eje articulador del movimiento feminista en general y de su proyección en las esferas juveniles en particular (Seca, 2019) son mencionadas tangencialmente, y la referencia a la participación en marchas relativas a dicha demanda son vagas y escasas. Ello no significa asumir que estas demandas no formaron ni forman parte de la cosmovisión de ciudadanía en la escuela: la fragmentación de las experiencias educativas en lo individual y lo institucional nos lleva a pensar en una misma agenda (la feminista) que se expresa de distintas maneras en función de las condiciones institucionales específicas, y aquí se observa una diferencia marcada con instituciones históricamente protagonistas del movimiento estudiantil de la Ciudad de Buenos Aires.

⁷⁵ Las regulaciones en materia de vestimenta se inscriben en los procesos de convivencia, que ha sido un foco de los cambios en las regulaciones en las escuelas, tal como se menciona en el apartado 3.1. No obstante, aquí se aborda en tanto demanda del estudiantado y fundamento de determinados repertorios participativos. Por su parte, los apartados destinados a los procesos de convivencia se centran en la gestión de los conflictos interpersonales entre los agentes en la institución.

Por su parte, las perspectivas solidarias (más presente en los relatos estudiantiles) y feministas se vinculan con perfiles de corte activista, a partir de estas demandas de reconocimiento o bien la propia organización solidaria para asistir a comunidades de otras provincias, ya que suponen un sentido de lo público más amplio, aunque siempre relegado frente a las esferas de pertenencia más próximas, propias de la experiencia educativa. La particularidad que se puede advertir en el caso de la agenda feminista, en este punto, es su capacidad de alterar las perspectivas de acción en la comunidad estudiantil. Algunos relatos, al momento de referir a la participación en marchas, manifestaron nunca haber participado de una, pero sí afirmaban, en simultáneo, el interés en movilizarse bajo determinadas consignas, como es el caso de esta estudiante:

“Sí [marcharía] por ejemplo en... sobre los abusos ¿viste? el Ni una menos y eso. O sobre lo del aborto, a esos no me sumaría a nada porque no... no me interesa a mí. O me sumaría a los de LGBT que los apoyo, [que] creo que no los apoyan; si quieren ser alguien más, que los dejen, no pasa nada”.
(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico)

La capacidad de traccionar la participación en términos más visibles en el espacio público por parte de las demandas feministas supone una alteración en las perspectivas de ciudadanía hacia perfiles más activistas. Las demandas de reconocimiento asociadas al feminismo representan un punto de viraje en las trayectorias individuales (Seca, 2019) y permite pensar en un impacto diferencial en las cosmovisiones institucionales particulares producto de la fragmentación de las experiencias educativas.

3.6. Percepciones estudiantiles sobre los procesos de convivencia.

En lo que respecta a la convivencia⁷⁶ como eje de la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria, en el capítulo 1 se hizo referencia a su destacada inserción a nivel curricular, que traza un modelo de convivencia tanto a nivel comunitario como institucional y recoge el desplazamiento suscitado en las últimas décadas desde una concepción jerárquica, unilateral y adultocéntrica hacia un modelo horizontal y dialógico. Sin embargo, y a pesar de la existencia de un espacio institucional organizado desde dicha matriz, la reconstrucción de la propuesta institucional en materia de convivencia, desarrollada en el capítulo 2, muestra que los procesos de convivencia en los relatos docentes exhiben, por un lado, el

⁷⁶ Tal como se mencionó en el capítulo 2, el análisis de este apartado se centra en los conflictos interpersonales como eje de los procesos de convivencia, sin perjuicio de que las demandas y acciones relativas a los códigos de vestimenta formen parte de dichos procesos. A los fines del análisis que desarrolla esta tesis, los mismos son abordados, en el apartado 3.5, en tanto demandas y repertorios de los agentes.

desdibujamiento de los contenidos curriculares de la materia a la hora de representar sus propuestas de enseñanza (a pesar de la relevancia asignada) y, simultáneamente, la postergación del Consejo de Convivencia como instancia participativa y gestora de los conflictos escolares frente a espacios que responden a una mirada más conservadora, tutorial y vertical, como es el caso del DOE o los espacios de Tutoría. A la hora de reconstruir la mirada docente y, por extensión, institucional de estos procesos, se identificó un patrón que define las dinámicas de formación ciudadana en la escuela: la disociación entre el espacio curricular de FEyC y las instancias de participación estudiantil en general, como el Consejo de Convivencia y el CE. Se sostuvo entonces que las condiciones estructurales (que remiten en última instancia a la propuesta curricular de la NES, que prevé la tematización de los espacios participativos en Tutoría y no en FEyC) más allá del arraigo de las concepciones tradicionales de convivencia y la incidencia de propia cultura institucional permiten comprender las características que los docentes asignan a dichos procesos.

Las perspectivas estudiantiles incorporan a la trama general de los procesos de convivencia aspectos en líneas generales soslayados o bien no descriptos en profundidad por los docentes. Sí con los relatos docentes en el capítulo anterior se hizo referencia a su reticencia a describir situaciones conflictivas, en los estudiantiles el conflicto ocupa un lugar central. Los estudiantes refieren a conflictos interpersonales entre ellos o de estudiantes con docentes:

“[Hay] peleas que afuera se agarran de las mechas, a las piñas. Creo que no llegaron a tal punto de pelearse así, pero casi varias veces. Por lo menos cuatro veces que sepa yo (...) [desde la escuela ayudan] si la persona que está involucrada en el lío llama o pide ayuda a un profesor, preceptor o alguien, porque sino yo creo que no...no ayudarían”.
(Estudiante mujer, 15 años, Ciclo Básico).

“Yo creo que tendríamos que ver algo más [de convivencia], especialmente hace unos meses en esta escuela tuvimos problemas por la convivencia. Así que todo lo que tiene que ver con el respeto, más en práctica. En las reuniones de delegados⁷⁷ un tema que se habla es que no hay respeto con los profesores, entre compañeros, y tampoco entre el rol de delegado con el resto de compañeros. No se respeta mucho”
(Estudiante mujer, 16 años, Ciclo Orientado)

La mayor parte de los relatos aluden a conflictos recientes al momento de la realización de las entrevistas, lo que implica situarlos, temporalmente, en la escolaridad post-pandemia, aunque también se recuperan casos de conflictos típicos en sus trayectorias en la institución. En contraste con la mirada docente, que contrapone los escenarios pre y post pandemia (sobre los cuales se plantearon consideraciones en el capítulo anterior), en las percepciones

⁷⁷ Tal como se dijo en el apartado 2.6, al momento de realizar el trabajo de campo el CE no había alcanzado a conformarse y sólo se habían realizado las elecciones de delegados de curso.

estudiantiles la caracterización de los conflictos en la escuela no tiene solución de continuidad. Los mismos parecen formar parte de sus experiencias educativas con independencia del contexto. Si tenemos en cuenta que los docentes, en perspectiva, identificaban un nivel de conflictividad particular a nivel áulico en el periodo post-pandemia y observamos los relatos transcritos, se advierte la primacía de conflictos interpersonales entre los agentes, lo que contribuye a pensar en las dificultades de los estudiantes para transitar el formato escolar tras la escolaridad remota. No obstante, a la hora de hacer aquello que este apartado se propone (reconstruir las percepciones estudiantiles sobre los procesos de convivencia que tienen lugar en la escuela) este factor no sería un obstáculo en tanto las entrevistas, en todo caso, plantean una diferencia en términos de cantidad o frecuencia, pero no en la clase de conflictos que surgen. Se alude mayormente a agresiones verbales o físicas entre estudiantes, en general por cuestiones personales externas a la escuela y, tangencialmente, sobre situaciones de acoso entre estudiantes o problemas familiares que afectan las trayectorias individuales. El común denominador a la hora de describir los conflictos y los modos de abordarlos es la perspectiva vertical y tutorial:

“Tipo a vos te pasaba algo con cierto alumno, vamos a poner un caso que pasó, no sé, un pibe acosó a una chica (...) y no se tocaba esto, nunca se habló. Sabía todo el colegio y nadie hacía nada. Esto fue en 2019, por ahí. Ahora es como más abierto. Yo conozco a lo que sería la vicerrectora y siempre fue muy abierta, fue de dejar un poco a los chicos que se expresen”
(Estudiante mujer, 17 años, Ciclo Orientado)

Este relato pone de manifiesto un aspecto relegado en las consideraciones docentes. Ante la falta de visibilización de este caso (y la instrumentación de una intervención en respuesta), cabe interrogarse acerca de la existencia, en el momento del hecho, de herramientas institucionales para atender la problemática. Asimismo, el relato de la estudiante sugiere un contraste significativo entre las autoridades anteriores de la escuela y las actuales; y habilita preguntas sobre el rol de las personas responsables de la gestión educativa en la trama institucional resultante⁷⁸.

En cualquier caso, en general, las entrevistas no aportan mayores precisiones sobre esta clase de conflictos, lo que permite pensar en un horizonte de conflictividad vinculado a la irrupción del feminismo mucho más profundo que el que permitía inferir su circunscripción a la modificación del código de vestimenta. El otro aspecto que permite advertir este relato es la ponderación de las autoridades a la hora de gestionar (o invisibilizar) los conflictos: antes que

⁷⁸ No fue posible, ni en las entrevistas subsiguientes ni a través de informantes clave, indagar y recoger más información relativa a este caso complementaria al relato en cuestión.

referir a instancias donde (se supone) tienen voz activa, el relato considera que el factor que define el abordaje de las situaciones de acoso en la escuela es eminentemente vertical: la gestión de la institución.

Esto nos lleva a la valoración que los estudiantes hacen de los órganos que de una forma u otra se encargan de trabajar la convivencia en la escuela. Al igual que los docentes, los estudiantes privilegian al DOE como espacio gestor de la convivencia⁷⁹:

“Sí, yo he ido al DOE con unos chicos pero depende siempre del alumno que quiera que se haga o no. No es que vos digas algo y querés hablar directamente con el DOE. Hay veces que te dicen si querés hablar con el DOE y si decís que no, no, está bien (...) La verdad que me ayudaron porque yo he tenido ataques de pánico, muchísimos en el colegio, los sigo teniendo y yo no encontraba la manera de decirle a mi vieja que me pasaba y la llamaron. Y ahí pude razonar con mi vieja y hablar, me han ayudado en eso”.
(Estudiante mujer, 17 años, Ciclo Orientado)

El espacio es valorado por su rol de contención y cuidado, incluso intermediario en caso de conflictos (como el caso transcripto, relativo a un conflicto familiar). El mismo, de carácter eminentemente técnico y tutorial, da cuenta del peso de la mirada jerárquica y vertical de la convivencia en la escuela. No obstante, los relatos estudiantiles, lejos de ser unánimes al respecto (como en el caso de los docentes), exhiben contrastes. Se alude en reiteradas ocasiones al Consejo de Convivencia y su rol en general es valorado, aunque no es posible decir que se considere el espacio privilegiado para los procesos de convivencia. Asimismo, las entrevistas dan cuenta tanto de la mirada vertical y disciplinaria como de la perspectiva horizontal y dialógica:

“Yo también he venido de otros colegios que también pasaban estos problemas que quizás no le daban tanto interés o era sanción, ya está, afuera. [Acá] para la sanción tenés que pasar varios límites, varias advertencias digamos y no es tan, te vamos a dar esta sanción. Intentan llegar a una solución para evitar la sanción, o una medida disciplinaria y llegar a eso, a mediar entre nosotros, los preceptores, profesores, el equipo directivo. Evitar problemas sencillos de resolver”
(Estudiante varón, 17 años, Ciclo Básico)

“Dentro de todo sí [funciona el Consejo de Convivencia]. Pero como te digo el resto es por medio de sanciones que funciona así, como en todo. Si haces algo mal te sancionan, depende mucho de la actitud del chico, del profesor que a veces hizo algo mal ¿no? Sancionaron a mucha gente en 1° año, después en 2° fue más tranqui, en 3° fue más tranqui. Siguen habiendo sanciones pero tranqui, ya no es como algo de todos los días”.
(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

⁷⁹ Un elemento que parece operar en las representaciones de los conflictos (tanto de estudiantes como de docentes) es el impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los jóvenes. Si bien no es objeto de esta tesis, existen relevamientos recientes a nivel regional. Ver (entre otros) UNICEF (2022).

Estos dos relatos remiten a la coexistencia de los dos modelos de convivencia abordados en los capítulos anteriores, lo que permite aseverar que la institución asiste a un proceso de transición, donde la cuestión intergeneracional tiene un rol que es necesario mencionar. Frente a las miradas docentes, casi unánimemente inscriptas en el modelo tutorial y jerárquico, las percepciones estudiantiles aluden al modelo horizontal y dialógico. Que estos procesos tengan lugar al mismo tiempo en la institución no supone que el funcionamiento del Consejo de Convivencia como instancia participativa no responda también al trabajo docente en dicho sentido, ni que se reduzca a un esfuerzo estudiantil (teniendo en cuenta que el perfil que surge de los relatos de estudiantes no exhibe un compromiso significativo con los proyectos institucionales en general); sí muestra representaciones contrapuestas y una dinámica en materia de convivencia que resulta de esta tensión y pone en juego perspectivas contradictorias que involucran a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes y estudiantes. Resultan, entonces, procesos de convivencia divergentes que trascienden las cosmovisiones juveniles y adultas.

Estas tensiones se ven en las descripciones del propio funcionamiento del Consejo de Convivencia. Un caso relativo al abordaje de un conflicto interpersonal entre tres estudiantes ilustra este punto:

“Cada vez que pasa un hecho fuerte se lleva al Consejo de Convivencia, que es una entidad que se encarga de hacer un debate, como un tribunal por decirte un ejemplo, y ver las situaciones y decidir el castigo. En este caso lo que se decidió es que no podían convivir las tres chicas juntas. Entonces, a la más problemática la expulsaron, a la otra que estuvo involucrada en el conflicto la pasaron a la tarde, y la otra, que también estaba involucrada en el conflicto, fue cambiada de curso”.

(Estudiante varón, 19 años, Ciclo Orientado)

El relato alude al Consejo de Convivencia como una instancia que corresponde a un “hecho fuerte”, lo que supone una representación del mismo como una última instancia para abordar conflictos. Asimismo, las sanciones mencionadas⁸⁰ se asocian más al modelo disciplinario (a partir de la sanción más severa de las previstas en el sistema de convivencia) que a un espacio que posibilite el encuentro con otros. Esto permite sostener que, más allá de la innovación en términos de organización y formato, la tradición en materia de convivencia incide y permea

⁸⁰ El conflicto fue reconstruido, simultáneamente, con informantes clave que aportaron más datos relativos al contexto del conflicto narrado por el estudiante. En dicho caso, se resolvió la separación del establecimiento (o cambio de escuela) y no estrictamente una expulsión. Conforme el artículo 9° de la Ley 223 de la Ciudad de Buenos Aires (sobre el sistema escolar de convivencia) las sanciones posibles son: Apercibimiento oral, apercibimiento escrito, realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, cambio de división, cambio de turno y separación del establecimiento. En este último supuesto (Art. 12) es el Ministerio de Educación de la Ciudad el que gestiona la continuidad de los estudios del estudiante en otro establecimiento.

incluso una instancia que, por definición, pretende ser democrática y arribar a soluciones concertadas. Estas tensiones en materia de convivencia invitan a interrogarnos respecto de la eficacia de estos mecanismos en sí mismos. Al respecto, los relatos estudiantiles acompañan el diagnóstico global en lo que respecta a la articulación entre los proyectos que suponen la participación estudiantil y el espacio curricular de FEyC. Ningún relato alude a la articulación entre estos espacios ni enfatiza en la tematización de contenidos de convivencia. Cabe preguntarse, entonces, por el devenir de los procesos de convivencia y la consagración del sistema de convivencia en escuelas donde la tensión entre los modelos persiste y se evidencian desafíos pendientes (Litichever y Fridman, 2022). Aquí, la relación entre la ciudadanía curricular, la escolar y la estudiantil muestra una dislocación entre las tres esferas, patrón que no se observa en igual grado en los demás aspectos que hacen a la construcción de ciudadanía. Estos contrastes habilitan interrogantes sobre el modo en el que formamos convivencia, y remiten necesariamente a las *ciudadanías bifurcadas*, que aquí cobran mayor nitidez.

3.7. Consideraciones parciales, ¿qué ciudadanía tiene lugar en la escuela?

En este capítulo, una vez recuperados los antecedentes relativos a los procesos de politización juvenil en la escuela secundaria, se llevó adelante el análisis de la segunda parte del trabajo de campo, consistente en la reconstrucción de las cosmovisiones estudiantiles de ciudadanía en la escuela, a efectos de dar cuenta tanto de la incidencia del modelo de ciudadanía curricular y la propuesta institucional en sus representaciones como de las especificidades de las formas de ciudadanía que los estudiantes expresan en la escuela.

El análisis de las percepciones estudiantiles comprendió dos dimensiones: (I) las dinámicas de formación ciudadana y (II) las percepciones y prácticas de ciudadanía. En lo que respecta a la primera dimensión, se reconstruyeron sus representaciones en torno a las experiencias de aprendizaje en el espacio de FEyC. En relación a dicho punto, se identifica una proyección significativa de la propuesta curricular en términos de su configuración disciplinar y contenidos comprendidos en las percepciones estudiantiles, del mismo modo que permean las representaciones docentes. La representación de contenidos de orden sociohistórico, jurídico y político en sus enunciaciones es semejante y en líneas generales proporcional⁸¹ respecto a las prescripciones curriculares y las enunciaciones docentes, por lo que es posible dar cuenta de la incidencia de lo curricular, más allá de las mediaciones docentes desarrolladas en el

⁸¹ Ver síntesis de cuantificación por esfera en el punto d). del anexo.

capítulo 2, en tanto si bien la propuesta institucional trasciende el modelo curricular, lo contiene. Al respecto, la hipótesis en torno a la configuración curricular implicada en la noción de ciudadanía se corroboró sólo parcialmente, en tanto el análisis documental y el trabajo de campo en el caso de estudio muestra un patrón diferente. La postergación de los contenidos de orden ético se proyecta en las enunciaciones de los agentes, pero no así los contenidos de las otras disciplinas. El campo jurídico mantiene un lugar central, tanto a nivel curricular como en las representaciones docentes y estudiantiles, lo cual implica que se trata de un discurso estructurante de la noción de ciudadanía a nivel escolar. Al respecto, la ciudadanía curricular pondera en términos similares significantes del campo político y sociohistórico, que no obstante se desdibujan más en las enunciaciones relativas a las propuestas de enseñanza o experiencias de aprendizaje en el espacio de FEyC. Por su parte, el caso de los contenidos éticos es especialmente complejo ya que, si bien se desdibujan en las enunciaciones de los agentes, los sentidos asociados a los mismos parecen operar en sus prácticas. Ello nos lleva a la segunda dimensión, las percepciones y prácticas de ciudadanía. La *ciudadanía estudiantil* en la escuela, **a) en cuanto a los valores que la sustentan**, se basa en la autonomía, privilegia el orden interpersonal o comunitario en su sentido más próximo y se exhibe comprometida con la solidaridad y la cooperación como matriz ética. Esto es manifiesto tanto en las demandas estudiantiles (en primera medida vinculadas con las condiciones materiales de la escolaridad, es decir, su esfera de pertenencia más próxima y en su proyección hacia la esfera pública vinculadas al cuidado de los otros, con una menor representación de demandas de reconocimiento cifradas también en términos individuales) como en las acciones y repertorios (actividades solidarias dentro de la comunidad de la escuela y en menor medida fuera de ella, o bien la interpelación a nivel individual para las demandas estudiantiles, más allá del grado de institucionalización de las mismas). Ello habilita interrogantes en torno a si el desdibujamiento de los contenidos éticos opera sólo a nivel discursivo, y si por el contrario éstos operan significativamente en las dinámicas áulicas. En cualquier caso, las ciudadanías expresadas concretan el modelo curricular propiciado en las prescripciones de FEyC. En lo que respecta al rol de los temas de agenda en las experiencias de aprendizaje en el espacio de FEyC, las mismas se muestran interpeladas, sobre todo, por el feminismo, para cuya inserción se identifica un sesgo binario en términos de género tanto en los posicionamientos docentes (donde se referencia un compromiso consciente con la agenda o bien un compromiso con lo curricular, según se trate de mujeres o varones) como en las percepciones juveniles (donde los relatos vinculados con el contexto institucional y las demandas de las mujeres están más atravesados por el discurso feminista que en el caso de los varones).

En lo atinente a las dinámicas áulicas, los relatos de docentes y estudiantes aluden unánimemente a la discusión como estructurante de la formación ciudadana. En este sentido, la noción de ciudadanía que se juega en la escuela está fuertemente asociada a asumir una voz activa en la esfera pública, más allá del alcance de esta última. Esta dimensión actitudinal remite a las formas que asume la ciudadanía en la escuela. Los repertorios y acciones estudiantiles en el caso de estudio dan cuenta de la puesta en juego de la interlocución con las autoridades, en términos argumentativos, sin apelar, en general, al conflicto como forma de articular sus demandas. Las demandas de reconocimiento, al respecto, parecen traccionar repertorios más confrontativos con el espacio escolar, pero ocupan un lugar menor respecto a la forma de poner sobre la mesa sus requerimientos, mayormente a través de la conversación con las autoridades. En este sentido, es posible observar la puesta en juego de la discusión en las experiencias escolares de ciudadanía. Los foros de memoria o las jornadas ESI (que a su vez pueden inscribirse en las demandas de reconocimiento, aunque no desde el reclamo sino desde la autogestión de iniciativas) organizadas desde el CE (que son las expresiones institucionalizadas más recurrentes en los relatos de los agentes) remiten a esta forma de intervenir en el espacio escolar y, por ende, suponen la proyección de este rasgo, estructurante de la propuesta institucional, en las ciudadanías resultantes.

Las **b) formas de participación comprendidas** en la ciudadanía estudiantil se relacionan tanto con la ciudadanía curricular como la escolar. En este aspecto, las condiciones institucionales, expresadas en los proyectos que organiza la escuela, tienen mayor incidencia, pero las experiencias de aprendizaje vinculadas a los espacios de FEyC permiten sostener que lo curricular mantiene su pregnancia. De las mismas emergen sentidos que se subsumen en un perfil eminentemente institucionalista, expresado en el voto como forma de participación. La consagración del par institucionalista/solidario, si consideramos los repertorios y acciones vinculadas a la cooperación con estudiantes de la escuela o de escuelas de otras provincias, que parecen interpelar al estudiantado más allá de los órganos de representación (como el CE) hablan de una cosmovisión que trasciende el rol de alguna instancia participativa y define las perspectivas de ciudadanía de los estudiantes. En este punto, la cuestión de la desarticulación entre FEyC y las instancias donde de una manera u otra la ciudadanía se pone en juego constituye uno de los puntos clave para comprender la ciudadanía que se forma y se practica en la escuela. La misma opera en las tres esferas analizadas. A nivel curricular, como se mencionó en los capítulos precedentes, la tematización de los órganos de participación y de convivencia están previstos en el espacio de Tutoría, lo que implica la disociación entre la

ciudadanía para la que se educa y la ciudadanía que cuyo ejercicio habilita la escuela. Ello también se da en las representaciones docentes, donde no se establece una asociación a priori con las instancias participativas en general. Este rasgo se profundiza respecto de los espacios participativos más institucionalizados, donde la desarticulación con FEyC es todavía más notoria. Los docentes no piensan al espacio curricular en relación con estos proyectos, sino que prima la disociación en torno a los propósitos de cada uno de ellos. Esta dislocación se sintetiza en lo que hemos definido como *ciudadanías bifurcadas*: las instancias que sin lugar a duda hacen a la experiencia educativa de los estudiantes y definitivamente hacen a la construcción de ciudadanía que tiene lugar en la escuela suponen recorridos que no se integran a una propuesta integral a nivel institucional. Ello deriva en formas distintas de procesar la ciudadanía, en el aula y fuera de ella.

En términos globales, a la hora de pensar en perfiles de ciudadanía, estos son eminentemente instrumentales, en tanto sus demandas principales se asocian a las condiciones para habitar el espacio escolar. La primacía de este perfil y la ausencia de perfiles militantes en las representaciones de los agentes se vincula, en el marco de los procesos de politización juvenil en general, a una ciudadanía signada mayormente por el desinterés en lo político en un sentido tradicional. Ello, como dijimos, no supone que no se procese ciudadanía en la institución; sólo supone que se configura en otros términos. La noción de ciudadanía estudiantil **c) en cuanto a su alcance** se proyecta a escala comunitaria, en consonancia con el modelo curricular y la propuesta institucional, y en este punto también se observa una continuidad. La matriz eminentemente solidaria y los términos en los que se articulan las acciones y demandas remiten a la ciudadanía entendida como ejercicio individual antes que como experiencia política colectiva (Kriger y Daiban, 2015). A ello también se suma la faz institucionalista, expresada en la centralidad de la alfabetización constitucional en las experiencias de aprendizaje, que proyectan la ciudadanía a escala jurisdiccional y nacional a partir de los mecanismos institucionales de participación (fundamentalmente el voto). La matriz solidaria tiene cierta proyección más allá del espacio escolar, expresada en campañas de donación y envío de recursos a escuelas de otras provincias, pero no parece primar en la cosmovisión estudiantil. A este escenario podemos incorporar cierta perspectiva global que si bien está presente en el modelo curricular y su inserción en los relatos acerca de las propuestas de enseñanza y experiencias de aprendizaje en FEyC es prácticamente nula, es tematizada a nivel institucional en proyectos como MiNU, que aborda agendas de alcance global (además de también promover competencias de orden argumentativo) o el Liceo Verde, cuya centralidad

se desdibuja en las representaciones estudiantiles, remite a una cuestión de agenda global y forma parte de la propuesta institucional, a la vez que la cuestión ambiental (de escasa inserción en los relatos docentes) tiene un lugar destacado en el modelo curricular. Aunque de menor proyección, la ciudadanía en términos globales tiene lugar en la institución y, del mismo modo que con los contenidos éticos, permite aseverar que hay cierta incidencia del modelo curricular en las otras esferas. En cualquier caso, la desarticulación con FEyC, que atraviesa todas las instancias participativas, relativiza su alcance, en tanto estos proyectos no son obligatorios.

El contraste entre las distintas esferas (o ciudadanías) alcanza su punto más crítico en materia de convivencia. Como parte de los contenidos éticos (de menor pero significativa inserción a nivel curricular, como se desarrolla en el capítulo 1) los contenidos de convivencia se proyectan en términos similares en las enunciaciones relativas a las propuestas de enseñanza, pero están prácticamente ausentes en las percepciones estudiantiles, que exhiben expresiones contradictorias a la hora de caracterizar los procesos que tienen lugar en la escuela. En este caso, no sólo coexisten las cosmovisiones horizontales y verticales, sino que la visión jerárquica y disciplinaria está presente en las percepciones sobre el Consejo de Convivencia, órgano cuya concepción parte de la cosmovisión opuesta. El interrogante que surge producto del diagnóstico general de las ciudadanías bifurcadas y que se expresa cabalmente en este caso es hasta qué punto el modelo de ciudadanía propiciado por la jurisdicción se relaciona con las expectativas de ciudadanía en materia de convivencia. La dislocación entre FEyC y los proyectos institucionales en general (y el CE y el Consejo en particular) lleva a la pregunta sobre cuál es la expectativa de ciudadanía posible o, dicho de otro modo, si las contradicciones y tensiones que emergen en materia de convivencia y participación (en definitiva, en la política y ciudadanía en la escuela) se pueden explicar por la reproducción de las lógicas escolares o el derrotero de grupalidades externas a la escuela; o se vinculan con los términos en los cuales se forma en ciudadanía. El recorrido realizado en este capítulo, y en la tesis en general, permite sostener que las ciudadanías estudiantiles responden en parte a la concreción del proyecto curricular.

Consideraciones finales y posibles proyecciones

Esta tesis, a partir del análisis curricular de un caso jurisdiccional y del estudio de un caso institucional, exploró las relaciones existentes entre las percepciones estudiantiles, la propuesta cultural del curriculum y las representaciones docentes en relación con las experiencias de formación ciudadana, a su vez atravesadas por las condiciones institucionales específicas. Este trabajo tiene como punto de partida una inquietud normativa⁸², orientada a analizar la incidencia de lo curricular en las cosmovisiones de ciudadanía estudiantil. Responder este primer interrogante implicó, a efectos de reconstruir el peso relativo de cada factor condicionante de las experiencias de ciudadanía en la escuela, indagar tanto la propuesta institucional como las mediaciones docentes. De este modo, se caracterizaron los rasgos que hacen al modelo de ciudadanía propiciado por el Estado, la *ciudadanía curricular* y, al reconstruir la *ciudadanía escolar* (la propuesta institucional y las mediaciones docentes) y la *ciudadanía estudiantil* (las percepciones y prácticas estudiantiles) se identificaron, a lo largo de los tres capítulos, continuidades y contrastes que contribuyeron a comprender las experiencias de ciudadanía en la escuela, a la vez que ponderar la incidencia de lo curricular, las mediaciones institucionales y docentes en la cosmovisión resultante. La investigación permite sostener que, más allá de las alteraciones esperables producto del rol de las condiciones institucionales y los agentes involucrados, el proyecto de ciudadanía que el Estado propicia se proyecta significativamente en las ciudadanías estudiantiles. Las propuestas de enseñanza y posicionamientos docentes, si bien abrevan de otros registros, remiten en sus representaciones a lo curricular y, del mismo modo, la propuesta institucional parece ser funcional al mismo proyecto.

La ciudadanía en la escuela estudiada se define a partir de lo que definimos como *ciudadanías bifurcadas*, asociada a **I) una matriz curricular** expresada en la disociación de estos proyectos del espacio de FEyC, pero también en la preeminencia de un perfil de ciudadanía solidario y comunitarista en su concepción, además de la configuración disciplinar, **II) las tradiciones propias del espacio** curricular, cuyo campo, como dijimos, si bien es multidisciplinar y no ha forjado una identidad definida, exhibe elementos arraigados que esta tesis identifica, como la pregnancia de la alfabetización constitucional como clave de la educación ciudadana (que contribuye a la preeminencia de un perfil institucionalista de

⁸² “El análisis previo del curriculum prescripto (...) nos autorizará a describir las prácticas de los maestros como desviaciones, variaciones en relación con lo que la organización escolar les encarga enseñar y evaluar” (Perrenoud, 1990: 94, citado en Terigi, 1999).

ciudadanía), **III) los posicionamientos docentes**, donde las tradiciones disciplinares de base y las propias perspectivas de ciudadanía dialogan con el modelo curricular al momento de conformar las propuestas de enseñanza, con efectos y confluencias variables y **IV) las condiciones institucionales** en tanto las instancias participativas organizadas por la escuela (con distintos grados de institucionalización) contribuyen a promover formas de ciudadanía en consonancia con el modelo curricular en detrimento de experiencias de lo político de mayor proyección en el espacio público y de mayor imbricación con la agenda pública.

La lectura realizada en este trabajo no excluye otros factores intervinientes, pero pone de manifiesto que, más allá de la multiplicidad de elementos condicionantes, la proyección del modelo de ciudadanía en las formas que se despliegan en la escuela permite preguntarnos si los alcances (y los límites) de la ciudadanía no se explican por la forma que asume la propia propuesta cultural del Estado. ¿Cuán diferentes son la convivencia y participación que se dan en la escuela y la ciudadanía y convivencia para la cual se educa? ¿Hasta qué punto la disociación entre la forma de conceptualizar y practicar se trata de un proyecto infructuoso, sino más bien su realización? Estas consideraciones no pretenden impugnar modelos y mucho menos prescribir otros. El espectro de ciudadanía posibles en la escuela es amplio, pero la propuesta cultural del Estado, el modelo que formula una jurisdicción (que, en un sistema descentralizado, a su vez debe observar lineamientos federales) supone determinada forma de ciudadanía y esta tesis busca contribuir a una discusión en materia que aborde los procesos de construcción de ciudadanía en escuela secundaria en función de su relación con el modelo propiciado⁸³. Así como la línea propuesta en esta tesis dialoga con las preexistentes de las distintas ciencias sociales involucradas, habilita estudios que se centren en aspectos específicos de las experiencias de formación ciudadana (como la convivencia) o que efectúen aportes desde y para las disciplinas que interactúan en ella (como el Derecho o la Historia, con vocación transdisciplinaria) en materia curricular o didáctica. Este aporte también habilita exploraciones de tipo cualitativo en general (o etnográfico en particular) que reconstruyan las dinámicas áulicas en el área. Asimismo, los interrogantes que orientaron esta tesis pueden ser escalados y enriquecidos desde una perspectiva comparada. Por último, investigaciones inscriptas en estas discusiones abren interrogantes en el campo de la política educativa, relativas a las propuestas que se articulan a nivel curricular e institucional en materia de ciudadanía, ¿es posible promover experiencias de ciudadanía igualitarias en el marco de un

⁸³ Analizar una conducta significativa supone asignar un papel fundamental a la noción de regla en tanto las acciones pueden ser distinguidas entre un modo correcto o erróneo de hacer, conforme determinado estándar (Winch, 1990).

sistema educativo fragmentado? ¿cuáles son las posibilidades y limitaciones del federalismo de concertación? Discusiones contemporáneas como las relativas a la implementación de la Educación Sexual Integral (que incluyen la creación de un Observatorio Federal de ESI) sirven de antecedente para pensar en mecanismos institucionales que propicien políticas curriculares orientadas a un proyecto común para formar ciudadanas/os y así pensar en un horizonte igualitario en ejercicio derechos. Ello pone de manifiesto el rol de la escuela en el desarrollo de una sociedad plural y las responsabilidades de quienes gobiernan el sistema educativo en contribuir (o no) a expandir las perspectivas de ciudadanía en general y de participación juvenil en la esfera pública en particular. A las preguntas relativas a la ciudadanía que la escuela propone (que hacen al proyecto colectivo que el Estado democrático debe encarnar y sintetizar) se suman interrogantes acerca de otro aspecto que forma parte, necesariamente, de las condiciones de posibilidad de realización de un proyecto igualitario y plural de ciudadanía: ¿qué hace la escuela con las perspectivas que confrontan con dicho proyecto? ¿cómo debe negociar sentidos para consagrar las propuestas gubernamentales? la convivencia escolar representa en este punto un eje fundamental para pensar, más allá de la escuela, en la convivencia democrática. Investigaciones posteriores pueden recoger estas consideraciones y así resultar un insumo para el diseño de políticas en materia de formación ciudadana.

Bibliografía

Aldao, Martín. y Clérico, Laura. (2014). La igualdad “des-enmarcada”: a 20 años de la reforma constitucional argentina de 1994 en Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja" - Año VIII, Número 13, 2014. pp. 6-30.

Alliaud, Andrea. y Antelo, Estanislao. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación, Aique.

Alonso Graciela. y Morgade, Graciela. (2008). Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción, En: Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) Cuerpos y sexualidades en la escuela, Paidós.

Angulo, Félix. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? en Angulo y Blanco (Coord). Teoría y Desarrollo del Curriculum, Ediciones Aljibe.

Ardoino, Jacques. (2005). Complejidad y formación. pensar la educación desde una mirada epistemológica, Novedades Educativas.

Arendt, Hannah (2013). ¿Qué es la política?, Ediciones Paidós.

Audigier, François. (2000). Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report. Council of Europe, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf

Bascopé, Martín.; Bonhomme, Macarena.; Cox, Cristián; Castillo, Juan Carlos y Miranda, Daniel. (2015) Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative análisis. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol 13. pp.1169- 1190.

Batallán, Graciela., Campanini, Silvana., Prudent, Elías., Enrique, Iara y Castro, Soledad. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate en Revista Última Década, Nro. 30, pp. 41-66.

Batiuk, Verona. (2008). El perfil de los docentes de Formación Ética y Ciudadana en Batiuk V. (coord). A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”. Buenos Aires: CIPPEC, pp. 56-81. Disponible en: <https://www.cippec.org/wpcontent/uploads/2017/03/2016.pdf>

Bayón, María Cristina y Saraví, Gonzalo (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias en Desacatos 59: Revista de Ciencias Sociales, pp. 68-85.

Böhmer, Martín (2008). Prólogo. En Batiuk V. (coord). A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”. Buenos Aires: CIPPEC, pp. 4-8. Disponible en: <https://www.cippec.org/wpcontent/uploads/2017/03/2016.pdf>

Bottarini, Roberto. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino en Schujman, Gustavo. y Siede, Isabelino. (Comps.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política, Aique.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2018). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI editores.

Cardinaux, Nancy. (2002). La formación jurídica en la enseñanza media en Revista de Sociología del Derecho 21/22, pp. 106-116.

Cardinaux, Nancy. (2013). Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza, en Schujman, G. y Siede, I. (Comps.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política, Aique.

Castorina, José. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque, En: Revista la Educación en nuestras manos, núm. 79.

Chaves, Mariana. (2005). La juventud en la escuela. Proyecto: “Las instituciones educativas y los adolescentes”. Documento de Trabajo de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires

Chervel, André. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación en Revista de Educación N° 295 Historia del curriculum, Secretaría de Estado de Educación (Madrid).

Dabenigno, Valeria. y Austral, Rosario. (2018). La “Nueva Escuela Secundaria”: aproximaciones al nivel mesoinstitucional de una política desde la investigación cualitativa y cuantitativa en Dabenigno, V. Vinacur, T. y Krichesky, M. (comps). La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa. Eudeba.

Davini, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

De Alba, Alicia. (2006). Curriculum: crisis, mito y perspectivas, Miño y Dávila Editores.

Dubet, François (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto, y M. Morán (coord.). Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes 219-234, Instituto de la Juventud.

Dubet, François (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. En: Política y Sociedad. Vol. 47 Nro. 2, Madrid, pp. 12-25.

Dussel, Inés (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año 10, n° 27, pp.. 1109-1121.

Dussel, Inés. (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24).

Dussel, Inés; Brito, Andrea. y Núñez, Pedro. (2007). Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria, Santillana.

Elizalde, Silvia. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar; Intersecciones en Comunicación; 8; 12-2014; Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 31-50.

Elizalde, Silvia (2018). Contextos que hablan: revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos en Revista Última Década, vol. 26, pp. 157 - 179,

Fairstein, Gabriela. (2016a). Debates curriculares en educación ciudadana En: Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 7 (10), 2016. pp. 140-153

Fairstein Gabriela. (2016b). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria En: Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, 14 (28), 2016. pp. 145-156.

Fairstein, Gabriela. (2020). Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica: Estudio a partir de preguntas de alumnos. [Tesis de Doctorado]

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13130/uba_ffyl_t_2020_se_fairstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Faur, Eleonor (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo en Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>

Feeney Silvia. (2007). La emergencia de los estudios sobre currículo en la Argentina. En: Camilloni, A.; Cols; E; Basabe, L; Feeney, S. “El saber didáctico”. Paidós, Buenos Aires, pp.163-199.

Fischman, Gustavo. y Haas, Eric. (2015). Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía. Revista Universidades. n° 64. Abril-junio. pp. 43-60. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal. Organismo Internacional.

Fraser, Nancy. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista en Revista Pensamiento Crítico contra la dominación, N° 0, Akal, Madrid.

Gargarella, Roberto. (2013). Las teorías de la justicia después de Rawls, Buenos Aires, Paidós.

Gomes, Simone da Silva Ribeiro y Gómez-Abarca, Carlos. de Jesús. (2018). #Ocupaescola, #Ocupatudo. Experiencias políticas de estudiantes de secundaria en el 2016, en Río de Janeiro, Brasil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(2), 825-838.

González del Cerro, Catalina. (2017) Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. En La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadoras/es. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Guber, Rosana. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós.

Gurvich, Diego y Núñez, Pedro. (2020). Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa en La Vanguardia Digital. <https://lavanguardiaidigital.com.ar/index.php/2020/06/10/agenda-progresista-educativa/>

Haste, Helen. (2017). Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación, Paidós.

Hernández, Andrés. (2021a). La “discusión” en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Praxis educativa, Vol. 25. N° 3 (diciembre 2021). pp. 1-17.

Hernández, Andrés. (2021b). Copiar, discutir y protestar. Una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias (Córdoba, Argentina). - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades.

Jackson, Phillip. (2001). La vida en las aulas. Morata.

Kantor, Debora. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial.

Kessler, Gabriel. (2002). La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE. UNESCO.

Kruger, Miriam y Daiban, Cynthia. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13) en Revista Folios, núm. 41, enero-junio, 2015, pp. 87-102 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy. (2019). Investigar en Derecho, Eudeba.

Kymlicka, Will (1995). Filosofía política contemporánea. Una introducción, Ariel.

Larrondo, Marina. (2013). Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes. Buenos Aires, CLACSO, 2013, Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, nro. 41.

Larrondo, Marina (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. Universitas, XV(26), pp. 109-134.

Larrondo, Marina y Núñez, Pedro (2021). From Free Bus Fare to Legal Abortion. Politics in Secondary Schools in Democratic Argentina (1983–2018) en Bessant, Judith, Mejia Mesinas, Analicia y Pickard, Sarah (Eds). When Students Protest Secondary and High Schools. Rowman & Littlefield, pp. 55-70.

Litichever, Lucía (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas en Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (Comps.) (2019). Escuela Secundaria, Convivencia y Participación, Eudeba.

Litichever, Lucia y Fridman, Denise. (2022). Vínculos escolares. Pensar la convivencia desde el contexto de pandemia en Núñez, P. y Fuentes, F. (comps). Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia. Homo Sapiens Ediciones.

Litwin, Edith. (2008). El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos, Paidós.

Lorenz, Federico. (2004). Tomala vos, Dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de recordar y las escuelas en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (compiladores), Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Siglo XXI Editores.

Manzano, Valeria. (2011) Cultura política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En: Propuesta Educativa 35, Junio 2011, Vol 1. pp. 41-52.

Manzano, Valeria. (2019). Feminismo y juventud en la Argentina del siglo XX en: Larrondo, C. y Ponce Lara, C. Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina, CLACSO.

Marshall, Thomas (2005). Ciudadanía y clase social, Losada.

Martucelli, Danilo (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar en Educação & Realidade, vol. 41, núm. 1, enero-marzo, 2016.

Mastache, Anahí. (2019), Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. En: Revista de Educación, 10 (17), 2019. pp. 31-52.

Mastache, Anahí. (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. Revista Del IICE, (46), 171-186.

Mazzola, Florencia. y Eiros Scopp, Analía. (2019). Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires en: RELAPAE, (10). pp. 68-81.

Minoldo, Sol y Balian, Juan Cruz. (2018). La lengua degenerada en Revista El Gato y La Caja. <https://elgatoylacaja.com/la-lengua-degenerada>

Molina, Guadalupe. y Maldonado, Mónica. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios”, En: Milstein, D.; Clemente, A.; Dantas-Whitney M.; Lucy Guerrero, A.; Higgins M. Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos, IDES-Miño y Dávila.

Muiños, Claudia. y Ruiz, María Consuelo. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la Nueva Escuela Secundaria en: Ruíz, G. (coord). La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales, Eudeba.

Muñoz Tamayo, Víctor y Durán-Migliardi, Carlos (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017 en Revista Izquierdas, n.45, pp.129-159.

Núñez, Pedro. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. en: Estudios Sociales, revista universitaria semestral, año XXIX, N° 56, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, enero-junio. pp. 155-177.

Núñez, Pedro. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia (pp. 175-187), UNIPE.

Núñez, Pedro. y Báez, Jesica. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Núm. 33, IICE, pp. 79-92.

Núñez, Pedro. y Fuentes, Sebastián. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). Revista Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 25, UNICEN, pp. 351-372.

Núñez, Pedro. y Litichever, Lucía. (2015). Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven en la escuela, Buenos Aires, Grupo Editorial Universitario.

Núñez, Pedro., Blanco, Rafael., Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo. (2021). Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil. *Dossiê Educação e Comportamento Político. Educação & Sociedade* (42) 1-17.

Núñez, Pedro., Chimiel, Fira y Otero, Estefanía. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria.: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015) en Vázquez, Vommaro, Núñez y Blanco (comps.). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*, Imago Mundi.

Núñez, Pedro y Fridman, Denise. (2019). La escuela secundaria y los desafíos de la inclusión: nuevos temas de agenda sobre convivencia, participación y juventudes en Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación*, Eudeba.

Núñez, Pedro., Otero, Estefanía y Quinzani, Gabriel. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, 27.

Núñez, Pedro y Pinkasz, Daniel (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En D. Pinkasz y P. Núñez (comp.). *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/noticias/i-informe-regional-del-sistema-flacso/>

Otero, Estefanía, Quinzani, Gabriel y Manelli, Matías. (2022). Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de las escuelas tradicionales de la UBA en Núñez, P. y Fuentes, F. (comps). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. HomoSapiens Ediciones.

Otero, Estefanía. (2016). Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos? En: *Cuadernos del Ciesal*. Año 13, número 15, enero-diciembre 2016, pp. 159-173.

Pagés, Joan. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 7, 69-91.

Palumbo, Mariana y di Napoli, Pablo. (2019). #NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en: *Revista Cuadernos*, N° 55, San Salvador de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNJu.

Paulín, Horacio. (2012). Innovación y continuidad de la disciplina en la escuela media. Un estudio cualitativo sobre los Consejos de Convivencia. *Cuadernos De Educación*, (1).

Paulín, Horacio., Lemme, Daniel., Tomasini, Marina., Mariela., Arpire, Ianina., Escano, Romina., López, Javier., Martinengo, Valeria y Nazar, María. (2012). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar. *Cuadernos De Educación*, (4).

Pereyra, Sebastián. (2016). La estructura social y la movilización. Conflictos políticos y demandas sociales, en: Kessler, G. (comp), La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura, Siglo XXI Editores.

Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo” en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.

Porro, Isabel. e Ippólito, Mónica. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). Trabajo presentado en el 6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003.

Romero, Luis Alberto. (coord.). (2004). La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares, Siglo XXI Editores.

Rose, Nicholas. (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno” en Revista Argentina de Sociología, Año 5, N° 8.

Ruiz, Guillermo. (2016): Reformas educativas nacionales: definiciones normativas y voces públicas en: Ruíz, G. (coord). La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales, Eudeba.

Ruíz, Guillermo; Delas, Samanta y Manelli, Matías. (2022). La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales [Manuscrito no publicado].

Salti, Patricia., Hernández, Mariela., Piracón. Jaime y Fridman, Denise. (2022). Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades preexistentes y emergentes en Núñez, P. y Fuentes, F. (comps). Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia. HomoSapiens Ediciones.

Santisteban Fernández, Antoni (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia. (octubre 2013), 187-213.

Schujman, Gustavo. (2008). Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos. En CIPPEC, “A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”, CIPPEC. pp. 22 – 28.

Schujman, Gustavo. (2013). Concepciones de la ética y la formación escolar en Schujman y Siede. (Comps.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política., Aique.

Schulz, Wolfram.; Ainley, John.; Friedman, Tim y Lietz, Petra. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina, IEA. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-Schulz.pdf>.

Scioscioli, Sebastián (2015). La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal, Eudeba.

Seca, María Victoria (2019). “Estamos haciendo historia”: Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina), en: Larrondo, C. y Ponce Lara, C. Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina, CLACSO.

Siede, Isabelino (comp). (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Aique.

Siede, Isabelino. (2013a). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI en Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia, Octubre 2013.

Siede, Isabelino. (2013b). Hacia una didáctica de la formación ética y política en Schujman y Siede. (Comps.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política, Aique.

Siede, Isabelino. (2016). Peripetias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina, Eudeba.

Siede, Isabelino y Larramendy, Alina. (2013). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?, UNIPE: Editorial Universitaria.

Southwell, Myriam. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Ed. Homo Sapiens.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas en Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol XI N° 11 (Diciembre 2014). pp. 1-25.

Stake, Robert. (1995). Investigación con estudio de casos, Morata.

Stenhouse, Lawrence. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum, Morata.

Svampa, Maristella. (2005). Ciudadanía, estado y globalización Una mirada desde la Argentina contemporánea en Nun, J. (comp.), con la colaboración de A.Grimson, Nación, Cultura y Política, Gedisa.

Terigi, Flavia. (1999) Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.

Terigi, Flavia. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, en Propuesta educativa, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, 63-71.

Tiramonti, Guillermina. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (comps.) La escuela media en debate. Manantiales.

Tomasini, Marina (2019). La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural en Revista Educación, Formación e Investigación, vol. 5, n° 8, pp. 137-156.

Tomasini, Marina (2020). ¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina en *Psicología, Conocimiento y Sociedad* - 10(2), 123-149 (agosto-octubre 2020).

Tomasini, Marina y Morales, María Gabriela (2021). “La marea verde violeta”. *Feminismo, juventudes y escuela secundaria en Córdoba, Argentina* en *Revista Izquierdas*, n.51, pp.1-18. ISSN 0718-5049.

Tröhler, Daniel., Popkewitz, Thomas. y Labaree, David. (2011). *Children, Citizens, and the Promised Lands: Comparative History of Political Cultures and Schooling in the Long 19th Century*. En D. Tröhler, T. Popkewitz y D. Labaree (Eds.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century* (pp. 2-27). *Comparative Visions*. Routledge.

Tyack, David. y Tobin, William. (1994). The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change en *American Educational Research Association*, 31, 3, 453 – 479.

UNICEF (2022). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolás (2013). Gramática(s) de la convivencia. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf

Winch, Peter. (1990). *Ciencia social y filosofía*, Amorrortu.

Wodak, Ruth. y Meyer, Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

a. Grilla de análisis curricular relativo a los lineamientos curriculares de Formación Ética y Ciudadana (NES) de la Ciudad de Buenos Aires.

Configuración disciplinar		
	Diseño Curricular Formación Ética y Ciudadana (NES) - Ciclo Básico (RESOL-2015-321-MEGC)	Diseño Curricular Formación Ética y Ciudadana (NES) - Ciclo Orientado (RESOL-2015-321-MEGC)
Carga horaria	2 hs cátedra semanales.	2 hs cátedra semanales
Ubicación en el trayecto del nivel secundario	1° y 2° año del Ciclo Básico (Conforme Resolución CFE N° 84/09)	3° y 4° del Ciclo Orientado (tramo de Formación General).
Fundamentación del espacio curricular. ¹	La inclusión de la asignatura en la NES obedece al propósito de 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. En cada escala, se plantea la necesidad de pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. Los Derechos Humanos se constituyen en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional que guía las acciones de los Estados y la conducta de las personas, definiendo un tipo de ciudadanía que se enmarca en estos acuerdos.	La inclusión de la asignatura en la NES obedece al propósito de 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. En cada escala, se plantea la necesidad de pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. Los Derechos Humanos se constituyen en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional que guía las acciones de los Estados y la conducta de las personas, definiendo un tipo de ciudadanía que se enmarca en estos acuerdos.
Contenidos sociohistóricos	Conocer problemas de modelos de desarrollo y sus implicancias en el ejercicio de la ciudadanía local, nacional, regional y global (objetivos); el rol de las redes sociales. La ampliación de la ciudadanía política, la incorporación de nuevos sujetos y la ampliación de los ámbitos de participación. 1° De habitantes a ciudadanos: superación de la idea de sujeto exclusivamente biológico, enfatizando los aspectos sociales y culturales de la construcción de la subjetividad. De las libertades a los derechos civiles. El movimiento de ampliación de derechos. Libertades obtenidas en casos como el de la Carta Magna o de los estatutos, y la tendencia a la ampliación de estos derechos en consonancia con la igualdad de géneros y la valoración de la diversidad. La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad. Las identidades individuales y grupales como productos de una construcción histórica y social. Reconocimiento y valoración de identidades y proyectos de vida personales y grupales (Compartido con ESI y Tutoría). La igualdad y sus significados. Igualdad ante la ley, igualdad de trato e igualdad de oportunidades. Dimensiones de exclusión e inclusión social, económica y cultural, necesarias para comprender las ideas de ejercicio efectivo de la ciudadanía y democracia sustantiva. 2°Ampliación de la ciudadanía política. Los derechos políticos: procesos que les dieron origen; la ampliación de los sujetos y la recepción normativa. La convivencia entre grupos y culturas diferentes: la	3° Historia de los tipos de Estado en Argentina. Los derechos sociales, económicos y culturales como resultado de reivindicaciones sociales y políticas. Los derechos y la distribución de recursos: el presupuesto y sus funciones. Los roles de género a lo largo de la historia. Desigualdades de género. Los vínculos de cuidado y protección. Las funciones y tipos de familia: los cambios en los siglos XX y XXI (articulados con ESI). La protección de la persona en situaciones de vulnerabilidad: violencia de género y trata de personas. Recursos y redes de protección. La construcción de ideales y la cultura de la imagen, y su impacto en el cuidado de la salud. Las funciones del trabajo: función identitaria, económica, de socialización. El mundo del trabajo y sus posibilidades: empleo público y privado, emprendedorismo, trabajo profesional, artesanal, social y empresarial. 4° Estado de derecho e interrupciones al orden democrático. Los golpes de Estado. El sistema de cooperación internacional. Aspectos políticos de la integración. Los agrupamientos en bloques, grupos, comunidades, mercados comunes y el impacto sobre el funcionamiento del Estado y sus políticas. La soberanía del Estado nacional en el mundo globalizado. Identidad personal, social y cultural. Los marcadores identitarios: la edad, los consumos culturales, el género. Los cambios en las representaciones sobre la niñez y la adolescencia. Los adolescentes como grupo “consumidores” y como “sujeto de derechos”.

¹ Remite a las resoluciones que aprueban los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para 1° y 2°/ 2° y 3° y 3° 4° y 5° / 4° 5° y 6°, en concordancia con la educación primaria (141/2011 y 180/2012, respectivamente).

	diversidad y las desigualdades. Etnocentrismo, racismo y xenofobia. La discriminación y los prejuicios y los estereotipos que le dan origen. Tipos de discriminación.	Las políticas de seguridad social, su origen y funciones. Sistemas de seguridad social, prestaciones y financiamiento.
Contenidos éticos	Entender que la elección de prácticas de respeto y cuidado contribuye al desarrollo de un estilo de vida saludable (objetivos); La diversidad, las diferencias y las desigualdades. El reconocimiento del otro, el respeto a las diferentes identidades y proyectos de vida. 1° La persona y su dignidad como fundamento de los derechos. Construcción de afectos y vínculos. Tipos de vínculos: diferentes modos de relacionarse con los pares, la pareja y la familia. La violencia y el maltrato en los vínculos: violencia física, verbal, simbólica, económica. Recursos y redes de protección (Compatible con ESI). La autonomía en la toma de decisiones. Los actos personales y sus consecuencias en el cuidado de la salud (Compartido con ESI y Tutoría). Entender el respeto y valoración de las diferencias como un principio fundante de la convivencia (objetivos); Reconocer modos positivos de vincularse, advertir situaciones de presión y/o riesgo en diferentes tipos de vínculos y desarrollar estrategias para actuar con autonomía (objetivos). 2° De la tolerancia a la convivencia (compartido con ESI). La convivencia y el conflicto en el grupo de pares, la escuela y la comunidad. La violencia en los vínculos sociales (compartido con ESI). El diálogo, la negociación y la mediación como herramientas de abordaje de los conflictos (compartido con ESI). Escucha activa, empatía, identificación de intereses y posiciones, diálogo y negociación.	4° Prácticas del cuidado y protección de la salud. La construcción del proyecto de vida: la continuidad de los estudios, la inserción en el mundo del trabajo, maternidad y paternidad responsables. Consumos y prácticas que afectan la salud: drogas legales e ilegales. Tabaco y alcohol. Consumo responsable. El cuidado del espacio público y la movilidad.
Contenidos Jurídicos	Entender a la persona como sujeto de derecho (objetivos); Democracia como condición para la vigencia de los DDHH (objetivos); bases de la organización jurídico-política del Estado y del sistema de Gobierno presentes en la Constitución Nacional y en la Constitución de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires, y su plena vigencia en una sociedad democrática (objetivos); Reconocer el orden jurídico como una construcción social, histórica y política, y la supremacía de la Constitución y los tratados internacionales de DDHH como sus principios rectores (objetivos). 1° Las normas como resultado de procesos históricos, sociales, políticos y económicos: la conformación del sujeto de derecho (compartido con Tutoría). Las normas morales, sociales y jurídicas: diferencias en origen, generalidad, obligatoriedad y sanciones. La Constitución nacional y los tratados de Derechos Humanos como norma superior. Jerarquía normativa del bloque constitucional, contenido y los mecanismos sanción y reforma. 2° Las normas y los derechos como productos de acuerdos políticos y sociales. El proceso de sanción de las leyes. Supremacía de la Constitución nacional: garantías y mecanismos constitucionales de protección de derechos. Amparo individual, colectivo, hábeas data y hábeas corpus. Protección contra los actos discriminatorios y sanciones (compartido con ESI).	3° Los derechos en las normas. Constitucionalismo liberal y social. La incorporación de los tratados de derechos humanos a la Constitución. Responsabilidad y deberes del ciudadano en la vida democrática a partir de tratados y constituciones (Nación y CABA). Contenido de los DESC. Condiciones y obstáculos para su realización. Mecanismos de protección de derechos: el sistema judicial; órganos administrativos (funcionamiento) y participación popular. La protección de la familia en las leyes y las políticas públicas: diferentes tipos de uniones; la patria potestad. 4° La relación entre el Estado federal y los Estados locales. La distribución de competencias. El federalismo. La autonomía de la Ciudad de Buenos Aires. Régimen original y antecedentes. Los problemas de la autonomía. La distribución de recursos económicos: la coparticipación federal. El concepto de derechos humanos, caracteres y el rol del Estado. Origen del sistema internacional y nacional de protección. La protección internacional de los derechos humanos. El sistema interamericano y el internacional. Crímenes de lesa humanidad, tribunales internacionales de derechos humanos. La regulación del empleo y la asimetría del mercado de trabajo. Las normas laborales y el orden público laboral. Derechos y obligaciones de trabajadores y empleadores. El trabajo de mujeres, niños y el trabajo en condiciones insalubres. Antecedentes y legislación actual. La regulación colectiva del trabajo. Mecanismos de negociación y acuerdos colectivos.
Contenidos Políticos	Reconocer la democracia como sistema de gobierno (objetivos); Valorar y saber utilizar los mecanismos de participación en la esfera pública (objetivos); Sistemas de gobierno y tipos de Estado. El ejercicio del poder político; La democracia. Democracia y autoritarismo. De la democracia formal a la democracia sustantiva. Democracia, participación y modelos de desarrollo; La participación en la sociedad democrática. El voto, la participación social y política, las diferentes formas de manifestar y peticionar; Sistemas de gobierno y tipos de Estado. La organización del Estado y el sistema de gobierno Nacional y de la Ciudad. 1° Modos de ejercicio del poder: democracias y autoritarismos. La democracia como forma de gobierno. Legalidad del poder político: el Estado de Derecho. La Constitución de la Nación Argentina y los tratados de Derechos Humanos como instrumentos de organización del Estado y del Gobierno. La participación en	3°: Concepciones acerca del Estado. Elementos del Estado y tipos de Estado. El rol del Estado en vinculación con la sociedad y la economía. Las políticas públicas y su financiamiento. Participación. Mecanismos de participación directa y de control popular: la consulta popular y el referéndum, la iniciativa popular, el acceso a la información pública. Mecanismos específicos de participación popular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La protección de la dignidad de la persona. Las políticas públicas y la acción positiva como mecanismos de compensación y promoción de la igualdad. 4° La legitimidad del poder político y su dinámica institucional. El funcionamiento del gobierno republicano y representativo. Partidos políticos, grupos de interés, los medios de comunicación. Disenso, consenso, negociación y acuerdos. El financiamiento de las políticas públicas. El sistema tributario y sus características.

	la democracia (compartido con Tutoría). Las organizaciones de la comunidad. Análisis de la participación en instancias sociales, asociaciones, ONG, poniendo énfasis en la potencia transformadora de estas prácticas. 2° La forma de gobierno y de Estado de Argentina en la Constitución nacional. La organización federal del Estado Argentino. La forma de gobierno republicana y representativa. El sistema de partidos, y el sistema electoral. La participación política en el sistema democrático. La ampliación de la ciudadanía política. La división de poderes: su composición y funciones.	
Referencias estrictas al término “Ciudadanía”	Objetivos: Comprender la ciudadanía como una práctica fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derecho, y del Estado como responsable de su efectiva vigencia. Responsabilidades y deberes del ejercicio ciudadano en su dimensión local, nacional, regional y global, de forma interrelacionada. El propio cuidado y el de los otros contribuyen al ejercicio pleno de la ciudadanía y lo constituyen. Prácticas de ciudadanía: la libertad responsable, la igualdad, el respeto, la convivencia pacífica y democrática, la solidaridad, la cooperación y la justicia. La idea moderna de ciudadanía puede asociarse al origen del Estado-nación, que le otorga al sujeto un estatus jurídico, lo hace portador de derechos y refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo que coincide con el Estado nacional, bajo el supuesto de sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradiciones.	Objetivos: Comprender la ciudadanía como una práctica fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derecho, y del Estado como responsable de su efectiva vigencia. Responsabilidades y deberes del ejercicio ciudadano en su dimensión local, nacional, regional y global, de forma interrelacionada. El propio cuidado y el de los otros contribuyen al ejercicio pleno de la ciudadanía y lo constituyen. Prácticas de ciudadanía: la libertad responsable, la igualdad, el respeto, la convivencia pacífica y democrática, la solidaridad, la cooperación y la justicia. La idea moderna de ciudadanía puede asociarse al origen del Estado-nación, que le otorga al sujeto un estatus jurídico, lo hace portador de derechos y refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo que coincide con el Estado nacional, bajo el supuesto de sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradiciones. La inclusión del cuidado de uno y de los otros, y el bloque trabajo hace a una concepción de la ciudadanía más amplia, que refleja aspectos centrales relativos a los marcadores identitarios y el proyecto de vida de los jóvenes. Se abordan así los aspectos éticos, jurídicos, políticos, sociológicos, entre otros, del propio cuidado y de la responsabilidad por el otro, lo cual debe entenderse como parte de las políticas de prevención primaria que apuntan a generar prácticas saludables para uno mismo, y respetuosas y responsables en relación a los demás.
Otros elementos a destacar.	El documento refiere a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) aprobados por el Consejo Federal de Educación, los trayectos de Educación Cívica aprobados por Resolución N° 6942/09, los programas de 1° y 2° años aprobados por Resoluciones N° 354/03 y N° 1636/04, los contenidos de Educación Sexual Integral.	El documento refiere a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) aprobados por el Consejo Federal de Educación, los trayectos de Educación Cívica aprobados por Resolución N° 6942/09, los programas de 1° y 2° años aprobados por Resoluciones N° 354/03 y N° 1636/04, los contenidos de Educación Sexual Integral.

b. Grilla de análisis curricular relativo a la concepción de ciudadanía subyacente en los lineamientos curriculares de Formación Ética y Ciudadana (NES).

Concepciones de Ciudadanía		
	Diseño Curricular Formación Ética y Ciudadana (NES) - Ciclo Básico (RESOL-2015-321-MEGC)	Diseño Curricular Formación Ética y Ciudadana (NES) - Ciclo Orientado (RESOL-2015-321-MEGC)
Calificaciones y acciones atribuídas a la noción de ciudadanía	Una práctica fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derecho. Sujeto constituido por dimensiones que son objeto de protección y en las que el propio cuidado y el de los otros contribuyen al ejercicio pleno de la ciudadanía. Capacidad de ejercer de manera responsable, respetuosa 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. Multidimensional. Diferentes ámbitos de ciudadanía a distintas escalas. Requiere abordaje multidisciplinar. Forma de intervenir sobre la realidad.	Una práctica fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derecho. Sujeto constituido por dimensiones que son objeto de protección y en las que el propio cuidado y el de los otros contribuyen al ejercicio pleno de la ciudadanía. Capacidad de ejercer de manera responsable, respetuosa 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. Multidimensional. Diferentes ámbitos de ciudadanía a distintas escalas. Requiere abordaje multidisciplinar. Forma de intervenir sobre la realidad.
Asociaciones con el concepto de ciudadanía	Libertad responsable, la igualdad, el respeto, la convivencia pacífica y democrática, la solidaridad, la cooperación y la justicia. Valorar y saber utilizar los mecanismos de participación en la esfera pública. El respeto y valoración de las diferencias como un principio fundante de la convivencia. Construir posiciones propias y argumentar racionalmente sobre su validez en el análisis de problemas y dilemas. Prácticas de respeto y cuidado. Reconocer modos positivos de vincularse. Desarrollo de autonomía. La participación en la sociedad democrática. Derechos Humanos. Creación de vínculos sociales y políticos y de una sociedad democrática progresivamente más justa. Participación, Gobierno y Estado, Igualdad y diferencias, Cuidado de uno mismo y de los otros y Derechos. El respeto a la diversidad, la convivencia pacífica y democrática, la igualdad, la cooperación, la solidaridad y la justicia. La convivencia entre grupos y culturas diferentes.	Responsabilidad y deberes del ciudadano en la vida democrática. Los marcadores identitarios (consumos culturales, Género, edad). Adolescentes como Sujeto de Derechos. Proyecto de vida. Democracia constitucional.
Oposiciones al concepto de ciudadanía	Desigualdad, discriminación y vulneración de derechos. La idea moderna de ciudadanía vinculada al origen del Estado-nación, que le otorga al sujeto un estatus jurídico, lo hace portador de derechos y refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo que coincide con el Estado nacional, bajo el supuesto de sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradiciones. Autoritarismo. La discriminación y los prejuicios y los estereotipos. Violencia.	Los golpes de Estado. Adolescentes como “Consumidores”.
Alcance de su ejercicio	Comunitario, local, nacional, regional y global.	Comunitario, local, nacional, regional y global.
Formas de participación ²	Voto, Participación Social y Política, Mecanismos de protección, Organizaciones de la Comunidad.	La consulta popular y el referéndum, la iniciativa popular, el acceso a la información pública.

² El Proyecto Institucional de Tutoría es un espacio curricular que establece como objetivo “el acompañamiento, apoyo y sostén de las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes estudiantes para que puedan aprovechar al máximo sus posibilidades de aprendizaje escolar y egresar con conocimientos y habilidades relevantes que les permitan ampliar sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo”. Si bien este rol está regulado por la resolución nº 4184/ MEG/06, la NES reconfigura el espacio, prescribiendo desde el Diseño Curricular el trabajo colectivo entre tutores, docentes y directivos. Asimismo, estos espacios son considerados Sit uados y Flexibles a las características de la institución en cuestión. El espacio tiene como foco las trayectorias escolares desde múltiples enfoques. Entre los ejes que comprende el taller correspondiente a 2º año, se encuentran el de “Participación y protagonismo en la vida institucional” y “El proyecto de vida en la adolescencia y la juventud”, para los cuales se sugiere una serie de contenidos: la participación política en proyectos escolares específicos ofrecidos por la escuela, la gestión estudiantil en los posibles órganos de representación (Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Consejo de Aula). La participación es co ncebida como un conocimiento que se aprende a través de la práctica y la reflexión sobre ella; en el rol de los órganos de

	mecanismos constitucionales de protección de derechos. Amparo individual, colectivo, hábeas data y hábeas corpus.	Mecanismos de protección de derechos (judiciales y administrativos).
Concepciones de lo social	La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad. Las identidades individuales y grupales como productos de una construcción histórica y social.	Construcción de Identidad personal, social y cultural. Ámbitos sociales de desarrollo de la identidad (Barrio, Club, Familia, Escuela, Etc.)
Concepciones de sujeto	Se considera importante superar la idea de sujeto exclusivamente biológico, enfatizando los aspectos sociales y culturales de la construcción de la subjetividad. Sujeto de derecho. Las normas y los derechos como productos de acuerdos políticos y sociales.	Se considera importante superar la idea de sujeto exclusivamente biológico, enfatizando los aspectos sociales y culturales de la construcción de la subjetividad. Sujeto de derecho. Las normas y los derechos como productos de acuerdos políticos y sociales. La construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia en el marco de los DDHH.

representación en el Proyecto Escuela y en lo que respecta a la convivencia a través del abordaje de los conflictos. Se enfatiza en el valor de las opiniones, la construcción de acuerdos y consensos, y el derecho a reclamar ante la falta de acuerdo. El Diseño Curricular presenta estos contenidos como *objeto de enseñanza de Educación Ciudadana* en tanto contenido transversal, pero no explicita *a priori* vinculación con ningún espacio curricular. Si se tiene en cuenta que el *Formación Ética y Ciudadana* constituye el espacio curricular privilegiado para el abordaje de la noción de ciudadanía y se considera la necesidad de articular el trabajo docente con el espacio de Tutoría, resulta de interés explorar si estos espacios se articulan (y en qué términos) en el proyecto institucional en concreto. La imbricación de ambos espacios a nivel curricular y la proyección en el encuadre institucional será de relevancia al momento de indagar las percepciones juveniles.

c. Lineamientos referidos a la participación y la convivencia en el espacio de tutoría.

Tutoría como proyecto institucional: Los profesores deben participar en la construcción del Proyecto Institucional de Tutoría. y Construir, junto con los tutores, la mirada integral sobre las trayectorias escolares de los alumnos y grupos que tengan a su cargo, teniendo en cuenta los aspectos académicos y vinculares que constituyen la escolaridad. Diseñar e implementar, junto con los tutores, estrategias de apoyo, sostén y andamiaje de las trayectorias escolares grupales e individuales. y Participar en el seguimiento y evaluación del Proyecto Institucional de Tutoría.

Eje: Participación y protagonismo en la vida institucional (**Taller de estudio y orientación 2° año**)

Participación de estudiantes en Proyecto Escuela.

Instancias de participación institucional: Se busca promover la participación de los estudiantes en los proyectos escolares específicos y solidarios que ofrece la escuela, los órganos de gestión estudiantil como el Centro de Estudiantes y los órganos de consulta, como el Consejo de Aula y el Consejo de Convivencia. Tanto los proyectos como los organismos mencionados enfatizan el protagonismo, la expresión de opiniones, la toma de decisiones y/o la gestión de los jóvenes vinculando sus intereses, inquietudes y preocupaciones personales, colectivas y sociales, en el marco de los derechos de los adolescentes y jóvenes. La tutoría resulta un espacio privilegiado para promover la comprensión del sentido de la participación, la reflexión y análisis de las formas de funcionamiento participativas, y para identificar situaciones que resulten de interés o estén relacionadas a preocupaciones colectivas y/o sociales de los estudiantes y puedan sugerirse como motivaciones para proyectos escolares.

Diferentes tipos y formas de participación, roles y funciones, procesos de consulta y de toma de decisiones, cargos y representación formal (también objeto de FEC): Se concibe la participación como un conocimiento que se adquiere en la práctica y en la reflexión sobre la misma; es una experiencia significativa para la formación de los jóvenes en tanto sujetos de derecho y obligaciones. Esta concepción requiere contar con acuerdos institucionales previos que actúen como marco para que, desde los espacios de tutoría, se promuevan procesos que favorezcan la participación.¹² Se propone trabajar sobre el sentido de la participación colectiva en asuntos comunes y las dificultades que surgen en estas formas de funcionamiento. Es esperable que los estudiantes participen en diferentes proyectos y organismos colectivos de la vida institucional cuando comprenden las diferentes formas y tipos de participación y la entienden como necesaria para el logro de sus propósitos, intereses, necesidades, para la realización de una acción o la concreción de propuestas que tiendan a la mejora colectiva. El conocimiento sobre los propósitos, la estructura y el funcionamiento del Centro de Estudiantes, el Consejo de Convivencia y el Consejo de Aula, en la vida institucional puede propiciar que los estudiantes se comprometan y participen. Se sugiere trabajar sobre la ley 223 y sus reglamentaciones, que regulan la conformación y el funcionamiento de los Consejos de Convivencia en las escuelas de la Ciudad, enfatizando su carácter preventivo y anticipador de situaciones conflictivas. Se sugiere propiciar la

conformación del Consejo de Aula, acordar sus propósitos, formas de funcionamiento, concretar reuniones sistemáticas a lo largo del ciclo escolar con la coordinación del tutor y otros docentes que los estudiantes elijan para participar de estas instancias, y no solo convocar a reuniones en situaciones conflictivas.

La representatividad. El compromiso que supone actuar en nombre de otros. La importancia de recabar las diversas opiniones, construir acuerdos y consenso en torno de un tema o problema: Se busca promover la reflexión sobre la representatividad como un aspecto clave de la participación. La representatividad implica responsabilidades y obligaciones, tanto para quienes delegan en otro como para quienes la asumen.

Se propone: y lo valioso de acompañar a sus delegados en los acuerdos y consensos logrados. y lo fundamental de estar informados sobre el avance sobre el tema o problema, aportar opiniones e ideas. y El derecho de reclamar cuando no se sostienen los acuerdos.

d. Tabla: Inserción disciplinar de contenidos en el discurso de ciudadanía

Tipo disciplinar	Enunciaciones a nivel curricular	Enunciaciones Docentes	Enunciaciones Estudiantes	Cuantificación total de contenidos disciplinares
Ético	17	9	0	26
Jurídico	35	16	16	67
Sociohistórico	40	16	10	66
Político	28	16	12	56