

# **Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación(1)**

## **Training for coexistence and citizenship: research results**

Anahí Viviana Mastache (2)

### **Resumen**

La formación para la ciudadanía y para la convivencia es objeto de múltiples abordajes; no obstante, raramente es estudiada desde una perspectiva didáctica que parta del análisis de las propuestas efectivamente desarrolladas en las clases. Este trabajo presenta resultados de la investigación a mi cargo “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” (UBACyT, Programación 2016), la cual se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios cualitativos de enfoque clínico. En esta oportunidad, me propongo presentar resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de diversas clases de distintas asignaturas correspondientes a escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en distintos contextos sociales y geográficos. Tras, desarrollar algunos debates teóricos en relación a esta problemática, ofrezco algunos datos sobre las características de la investigación. Luego sintetizo

### **Summary**

Although training for citizenship and for coexistence is studied by multiples approaches, it is rarely considered from a didactic perspective that analysis classes’ effective proposals. This article presents results from a research that I have in charge: “Training for citizenship and coexistence: knowledge into play” (UBACyT, Program 2016), that enrolls in the comprehensive and hermeneutical logic of qualitative studies of clinical approach. In this opportunity, I share results obtained from the comparative analysis of various classes of different subjects corresponding to public and private secondary schools located in different social and geographical contexts. After develop some theoretical debates in relation to this problem, I advance some data of research characteristics. Then I synthesize the main features that arise from the comparative analysis of classes. Despite the diversity of didactic proposals, it is possible to report about a set of elements

los principales rasgos que surgen del análisis comparativo de las clases; pese a la diversidad de propuestas didácticas, es posible dar cuenta de un conjunto de elementos que parecieran centrales para el desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de espacios-tiempos de convivencia pacífica. De este modo, espero contribuir a la identificación de algunos aspectos que puedan aportar al trabajo escolar de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases.

**Palabras claves:** escuela secundaria; ambiente de la clase; proceso de enseñanza; convivencia pacífica; educación ciudadana

that seem central to the development of the subject knowledge related to other knowledge relevant for citizenship exercise and the construction of spaces-times of peaceful coexistence. In this way, I hope to contribute to the identification of some aspects that may contribute to the school work of teachers concerned about incorporating the teaching of these aspects into their classes.

**Key Words:** high school; classroom environment; teaching process; peaceful coexistence; citizen education

Fecha de Recepción: 12/03/2019
Primera Evaluación: 17/04/2019
Segunda Evaluación: 30/04/2019
Fecha de Aceptación: 05/05/2019

## 1. Introducción

En este trabajo me propongo sintetizar algunos resultados obtenidos en el marco de la investigación a mi cargo “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” (UBACyT, Programación 2016). Se trata de un estudio cualitativo que se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios etnográficos. La formación para la ciudadanía, así como el trabajo sobre la convivencia escolar, constituyen objetos de estudio de creciente interés. No obstante, en general no son abordados en el marco del aula desde una perspectiva didáctica, tratando de identificar las propuestas pedagógicas que contribuyen a esta formación en distintas asignaturas escolares.

En esta oportunidad, presento una síntesis de los resultados que surgen del análisis comparativo de clases de escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en distintos contextos y zonas de la República Argentina. Tras desarrollar algunos debates teóricos en torno a la concepción de ciudadanía y de convivencia y de su enseñanza, presento brevemente la investigación y sus características. A continuación, sintetizo los principales rasgos que surgen del análisis comparativo; pese a la diversidad de propuestas didácticas y de modalidades de interrelación entre la enseñanza disciplinar y la promoción de saberes, actitudes y valores propios de la convivencia y la ciudadanía, es posible dar cuenta de un conjunto de elementos. Finalmente, propongo

algunas ideas que podrían dar cuenta de aspectos propios de la “buena enseñanza” (en el sentido dado al término por Fentesmacher, 1989:158) de la convivencia y la ciudadanía en escuelas secundarias argentinas que espero puedan contribuir al trabajo escolar de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases.

## 2. Breves (y limitadas) referencias teóricas

La formación para la ciudadanía, y también para la convivencia, se encuentra en un momento de debates y redefiniciones (no sólo en Argentina) como consecuencia de un conjunto de circunstancias.

En la escuela moderna, la formación ciudadana estuvo estrechamente vinculada a la conformación del Estado-Nación y a la “creación” de los ciudadanos que este proyecto requería. Para llevar adelante esta tarea, la escuela adoptó un tratamiento homogéneo y homogeneizante que involucró la organización y cultura escolar, los conocimientos a enseñar y el perfil esperado de los estudiantes. La integración de distintos grupos sociales (criollos, inmigrantes, poblaciones aborígenes, afrodescendientes) a través de la educación (en particular, la escuela primaria) a una Nación en construcción respondía a la perspectiva civilizatoria de la época. La escuela secundaria se sumó a este modelo con una función específica: formar

a quienes integrarían los cuadros dirigentes y profesionales. En este contexto, la formación ciudadana se centraba en los aspectos políticos, vinculada a los derechos al sufragio y a la organización de las instituciones del Estado (Leoni, 2009). No obstante, es ya clásica la trilogía establecida por Marshall y Bottomore (1998:302): ciudadanía civil (vinculada a los derechos civiles), política (derecho a elegir y ser elegido) y social (derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica y también a participar del patrimonio social y a vivir de acuerdo con las pautas vigentes en la sociedad).

Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales han puesto en crisis el modelo moderno de Nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y la concepción de ciudadanía que se le asociaban (Dubet, 2003). Surgen entonces otras perspectivas sobre la ciudadanía que proponen trascender el foco del Estado-Nación para generar identidades no sólo nacionales sino también (y a veces de manera principal) locales (dada por la pertenencia a una comunidad cuya cultura había sido invisibilizada o prohibida), regionales, transnacionales, globales; identidades ciudadanas muchas veces pensadas de manera integrada (Schulz et al, 2018; Bascopé et al, 2015; ICFES, 2017).

Si bien existen múltiples perspectivas en torno a la ciudadanía de acuerdo con las distintas tradiciones<sup>(3)</sup>, el debate actual tiende a reconocer la mayor importancia relativa de la perspectiva democrática o

democrática colaborativa, que enfatiza la participación y el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos con alto nivel de diversidad (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017)<sup>(4)</sup>. En este sentido, como proponen Kymlicka y Norman (1997:5), la ciudadanía deja de ser considerada desde la perspectiva exclusiva de la formación de sujetos políticos en el marco de la Nación para vincularse a los derechos individuales y sociales, al vínculo con la comunidad y a la participación.

Otro aspecto que incide fuertemente en esta exigencia de redefiniciones es la ampliación de derechos. Y ello en un doble sentido. Por un lado, por la existencia de derechos de nueva generación que buscan incluirse en los espacios escolares; por ejemplo, el derecho al medio ambiente, a la paz, a la autodeterminación de los pueblos, al patrimonio común de la humanidad (Rodríguez Palop, 2010). Por otra parte, por el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho (y no ya como objetos de tutela) que efectúa la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y que son incorporados en la normativa nacional.

En lo que respecta a la escuela secundaria, la obligatoriedad iniciada con la Ley de Educación Federal de 1993 y luego extendida con la Ley Nacional de Educación de 2006<sup>(5)</sup>, pone también en crisis el modelo selectivo y homogeneizante propio de este nivel, así como también la lógica escolar pensada para un sector social específico.

Al mismo tiempo, el pasaje que se produce en la escuela secundaria tras la recuperación democrática en la década de 1980, desde la perspectiva que enfatiza la disciplina escolar hacia la mirada puesta en la convivencia, supone cambios tanto en la organización escolar, como en las exigencias que ello implica en la formación de los estudiantes, y en particular, en el lugar que se les otorga en las decisiones sobre la vida escolar.

Por otra parte, diversos estudios han puesto de manifiesto que esta área educativa es particularmente sensible a los cambios sociales, políticos y culturales, pero también por su “precariedad epistemológica” (Böhmer, 2008:7). De acuerdo con la bibliografía especializada (tanto nacional como internacional), se trata de un contenido de enseñanza que cuenta con una persistente falta de claridad en sus definiciones y un sostenido debate en torno a su formato (taller, proyecto, asignatura, contenido transversal), sus fundamentos (la formación política, la participación democrática, la construcción de la nacionalidad), sus componentes, objetivos y contenidos (conocimientos de derecho constitucional, de derechos humanos, etc.), el lugar y las relaciones entre los conocimientos teóricos y las prácticas ciudadanas que los estudiantes debieran realizar, los docentes que deberían verse involucrados y la formación que éstos debieran tener (profesores de ciencias políticas, de ciencias jurídicas, de ciencias sociales, abogados, cualquier docente) (Fairstein, 2016; Böhmer, 2008; Bascopé et al,

2015).

En la Ley 26206 de Educación Nacional (2006), la formación ciudadana (explícitamente calificada de “democrática”) constituye una de las finalidades centrales de la escuela secundaria, junto con la formación académica y para el trabajo. Para que ello sea posible se requiere reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, miembros plenos de sus comunidades (entre ellas, la escolar) y, por ende, como ciudadanos actuales y no potenciales, como actores sociales capaces de participar y de tener protagonismo en la vida escolar (Martuccelli, 2016). Por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía escolar presenta relaciones estrechas con la idea de convivencia, entendida como la posibilidad de interactuar de manera pacífica y productiva con los demás integrantes de la escuela (Coronado, 2008). En este sentido, la participación de los adolescentes en la elaboración de las normas y en los Consejos de Convivencia constituye un espacio tanto de ejercicio de la ciudadanía democrática como una práctica social que habilita el desarrollo de aprendizajes significativos para su ejercicio en el presente escolar y comunitario y en el futuro social y político (Pérez Espósito, 2014). Los autores que ponen el foco en el ejercicio de derechos y responsabilidades como elementos centrales de la ciudadanía tienden a dar importancia al desarrollo de la escuela como una comunidad democrática en la cual la ayuda mutua y la colaboración entre pares fortalecen la cohesión grupal y previenen la violencia

(Caba Collado, 2013:122). De allí que la convivencia o coexistencia pacífica sea considerada un aspecto de la formación ciudadana junto con los valores y principios cívicos, los derechos y las instituciones y su funcionamiento (Bascopé et al., 2015; Shulz et al., 2011). Algunos teóricos diferencian entre “civic” y “civil” (o cívica y ciudadanía) como dos aspectos que deben ser incluidos en la formación escolar para la ciudadanía; el primero alude a los conocimientos de las instituciones políticas; el segundo, a la participación en la comunidad y sus distintas organizaciones (Bascopé et al., 2015).

Distintos estudios han puesto de relieve la importancia del clima de la escuela y del aula en la formación ciudadana. En igual sentido, el trabajo en grupo es considerado un instrumento y un contexto adecuado para el desarrollo de habilidades sociales y personales propias de la convivencia, al facilitar prácticas cívicas de apoyo y ayuda mutua que estimulan la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, sobre todo en contextos de diversidad cultural (Reimers, 2003; Maiztegui Oñate et al., 2013; Caba-Collado, 2013).

Pensadas de manera más o menos independiente o articulada, tanto la ciudadanía como la convivencia o coexistencia pacífica, requieren –para su ejercicio efectivo– del desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la escucha activa, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración,

la argumentación, el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las múltiples diferencias identitarias, la construcción de legalidades y su respeto, el crecimiento con autonomía, el pensamiento independiente, la crítica social responsable, entre otras (Reimers, 2003; Mastache y Devetac, 2017; Gómez Rodríguez, 2008).

Es en este sentido que la perspectiva de la pedagogía de la formación (Ferry, 1997; Filloux, 1996; Souto, 2000, 2017) resulta pertinente. Por eso preferimos hablar de formación para la ciudadanía y la convivencia y no de educación (aun cuando en la bibliografía es más usual este último término). Ello nos permite resaltar que lo que está en juego es del orden del saber-ser (y no sólo del saber o del saber-hacer) y de la comunicación (y no de la información), lo cual supone un modelo de intercambio (y no de transmisión) (Ardoino, 2005). En la formación para la ciudadanía, como en todo proceso formativo, no se trata sólo de la apropiación de conocimientos disciplinares (lo cuales son importantes) sino que se requiere que los mismos interpelen a los estudiantes y exijan su involucramiento subjetivo. Ello requiere de los docentes la aceptación de los sujetos en formación como un “otro” diferente, con sus propios desarrollos subjetivos, renunciando así a su poder de imposición de una verdad ya dada o de una mirada única para hacer lugar a la construcción de multiplicidad de perspectivas y lecturas de la realidad y de los saberes en juego (Mastache, 2012). Como se trata de una tarea personal

que no puede ser realizada sino es en colaboración con otros y gracias a las múltiples mediaciones que cada sujeto realiza para cada uno de los demás, la perspectiva grupal (y no sólo el uso instrumental del grupo para el desarrollo de los aprendizajes) resulta central (Souto, 2000, 2017).

Si bien en la escuela argentina existen espacios curriculares destinados específicamente a la formación ciudadana<sup>(6)</sup>, se trata —a nuestro criterio, y en función de lo planteado más arriba— de una tarea que debiera involucrar a todas las asignaturas. Ello supone que todo profesor seleccione conocimientos valiosos por su capacidad para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también por su potencialidad para aportar al desarrollo de las capacidades propias de la convivencia y la ciudadanía. Muchas veces los profesores, identificados más con su disciplina que con su rol formador, suelen escindir la enseñanza de los contenidos disciplinares de otros aspectos que hacen a la formación de los estudiantes como ciudadanos que participan cotidianamente de distintos espacios sociales (la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de amigos, los partidos políticos, las redes sociales, entre otros).

De allí que las clases cuyo análisis presentamos correspondan a distintas asignaturas. En los análisis de cada clase, damos cuenta de la articulación entre la enseñanza de saberes específicos de la asignatura y la construcción de espacios favorecedores de procesos formativos de orden no discursivo para el ejercicio

de la ciudadanía y la coexistencia pacífica. En un segundo momento, el análisis comparativo nos permitió identificar rasgos predominantes, cuya presentación es el objetivo de este trabajo.

### 3. Datos sobre la investigación

La investigación de referencia se inscribe en un área de relativa vacancia: el abordaje de la formación para la ciudadanía y para la convivencia desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (XXX, 2013). El propósito es indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en el aula en torno a la ciudadanía y la convivencia en articulación con los conocimientos disciplinares. Si bien priorizamos la mirada sobre los sucesos que acaecen en las clases desde una perspectiva instrumental, el análisis incluye la indagación sobre los atravesamientos sociales, institucionales, políticos, deseantes, normativos que se entranan en las interrelaciones que se suceden en torno de la enseñanza y del aprendizaje de determinados contenidos escolares. También sostenemos la mirada atenta para registrar situaciones diversas (actos, encuentros, recreos), en las cuales es posible advertir la intencionalidad de enseñanza de contenidos propios de la ciudadanía y la convivencia<sup>(7)</sup>.

La investigación se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Rockwell,

2009; Souto, 2000). La principal fuente de datos es la observación de clases, a las que se suman observaciones en distintos espacios institucionales, conversaciones espontáneas y entrevistas semiestructuradas con distintos actores institucionales (en especial, pero no sólo, con la docente y los estudiantes del curso observado) y recolección de documentos diversos (planificaciones docentes, materiales didácticos, proyectos institucionales). El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Souto, 2000; Mastache, 2012).

El material empírico que utilizamos en este trabajo corresponde a diez cursos pertenecientes a distintas escuelas, modalidades y asignaturas, de cada uno de los cuales se realizaron observaciones de al menos dos clases. Entre los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las clases, cabe señalar: la inclusión explícita de objetivos de formación para la ciudadanía y la convivencia; que respondan al criterio de “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989; Litwin, 1996), de manera que sea posible identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de la ciudadanía y la convivencia; y que correspondan a escuelas pertenecientes a distintos contextos educativos, sociales y geográficos. La mayoría de las clases observadas corresponden a materias del área de ciudadanía, pero las hay también de otros espacios curriculares

(lengua, tutoría, inglés, historia). Se observaron clases en escuelas de dependencia estatal y privada; en turnos diurno y vespertino; a las cuales asisten adolescentes, jóvenes y adultos de clases medias, medias-bajas y bajas; urbanas y rurales; ubicadas mayoritariamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero también en las Provincias de Buenos Aires, Misiones y Río Negro. La recolección de datos se efectuó entre 2014 y 2017.

Tras un análisis en profundidad de cada clase desde una perspectiva cualitativa de construcción de sentidos a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967), efectuamos un análisis comparativo, tratando de encontrar aquellos aspectos habituales que contribuyen a la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática y para la convivencia pacífica. En este trabajo presento de manera sintética estos rasgos comunes de lo que podríamos considerar una “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989:158) de la convivencia y la ciudadanía en escuelas secundarias argentinas.

#### **4. Principales resultados de la investigación**

El conjunto de datos obtenidos permite señalar que en las clases analizadas se desarrollan actividades didácticas que, por los rasgos que asumen, fomentan la formación para la convivencia y la ciudadanía. Si bien cada una de ellas presenta características propias, es posible reconocer elementos

comunes.

Cabe recordar que todos los casos fueron seleccionados por ser reconocidos por diversos referentes como clases que incluían de manera explícita y adecuada la enseñanza de contenidos de ciudadanía y convivencia. En este sentido, no es extraño que en todos los casos, aún con diferencias, podamos reconocer que los docentes generan climas propicios a la participación de los estudiantes y al aprendizaje; y que la mayoría de los estudiantes asumen los roles esperados de manera que la tarea es realizada.

Los rasgos que sintetizamos luego parecieran ser independientes de la localización de las escuelas, del tipo de población que atienden y de la formación de los docentes a cargo (profesionales sin formación específica para la docencia, profesores de distintas disciplinas graduados en el sistema universitario y en el no universitario), aun cuando estas conclusiones requerirían una presentación más sistemática y profunda que excede los límites de este trabajo.

Por el contrario, es posible identificar el rol facilitador u obstaculizador de las condiciones institucionales (normas, pautas culturales, estilo de dirección), si bien no daremos cuenta de estas diferencias en el presente trabajo. En algunos casos, la tarea pedagógica se veía dificultada por pautas consuetudinarias naturalizadas; por ejemplo, en una de las escuelas, la aceptación de las llegadas tardes como norma acordada atentaba

contra el desarrollo de las actividades previstas por la docente cuando las clases se daban en la primera hora del día. Complementariamente, en otras instituciones, las actividades de aula se vieron reforzadas por la existencia de espacios institucionales de trabajo pedagógico conjunto o articulado y/o por la generación de propuestas formativas que excedían el marco del aula; por ejemplo, actos escolares en que se presentaban actividades trabajadas en clase o, en sentido inverso, que eran tomados como insumo para la tarea escolar.

Las estrategias didácticas utilizadas en las distintas clases observadas son variadas. Aún cuando el trabajo por proyecto ocupa un lugar significativo, se observaron clases que recurrían a guías de estudio de respuesta individual y grupal, exposiciones dialogadas, consignas abiertas para la expresión de opiniones y argumentaciones en formato escrito y oral, entre otras. Para dar una idea del tipo de actividades propuestas a los estudiantes, mencionamos algunas a continuación:

- Análisis de textos literarios que apuntan a la comprensión de distintos modos de vida, que muestran los efectos de la construcción del “otro” y permiten analizar situaciones actuales desde lo vivido en “otros mundos posibles”.

- Escritura de textos propios a partir de consignas vinculadas a la propia vida y su entorno social, a veces incluyendo perspectivas históricas, políticas y/o ideológicas.

- Proyectos que buscan tener impacto en la comunidad escolar o social inmediata (por ejemplo, en torno a la educación ambiental).

- Proyectos liderados y realizados por los propios estudiantes (y supervisados por los docentes) para organizar actividades de interés social y político (por ejemplo, una mesa de debate con representantes de distintos partidos políticos abierta a toda la comunidad).

- Análisis de hechos conflictivos ocurridos en el marco de la escuela, transformando en caso de análisis un hecho real y cercano.

- Análisis lingüísticos y gramaticales para desnaturalizar los usos discriminadores del lenguaje.

- Reconocimiento, mapeo y análisis del territorio que habitan los estudiantes y posterior vinculación de los resultados con diversos artículos de la Constitución de la jurisdicción en la que se asienta la escuela.

- Vista de videos de organizaciones internacionales para revisar conceptualizaciones e ideas naturalizadas (sobre salud, por ejemplo).

- Análisis crítico de materiales jurídicos provenientes de distintas fuentes.

- Elaboración de un informe aplicando los modelos políticos teóricos estudiados a la situación del país, incluyendo un análisis prospectivo con escenarios de futuro.

A continuación, sintetizamos los

principales rasgos que contribuyen al desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de espacios-tiempos de convivencia. Para facilitar la presentación, los agrupamos en dos apartados: a) las actividades de enseñanza y aprendizaje que se proponen y desarrollan; b) las actitudes y disposiciones de los docentes<sup>(8)</sup>.

#### **a) Características de las actividades<sup>(9)</sup>**

En todas las clases analizadas, las actividades realizadas en clase (y también las que se enuncian para ser realizadas por fuera del tiempo de aula) presentan los siguientes rasgos<sup>(10)</sup>:

1) Las actividades propuestas resultan relevantes, significativas (en términos sociales y psicológicos) y motivadoras. Cuando los docentes perciben que estos objetivos no se alcanzan, especifican las consignas, proponen alternativas, relevan los intereses de los estudiantes, evidenciando capacidades para reformular la propuesta sin tergiversarla. Por otra parte, a lo largo de las clases, explicitan y sostienen con firmeza la tarea y las normas de funcionamiento y no dejan pasar conductas que pudieran atentar contra la tarea o las otras personas. Por ejemplo, llaman la atención a un estudiante que está con los auriculares, a otro que mira el celular o cuando varios quieren participar a la vez. La modalidad de intervención corresponde a señalamientos y a explicaciones más que a retos y sanciones: “No te tenés que llevar bien con todo el mundo, pero

tampoco hacer sentir mal a los demás”, dice una profesora. De todos modos, las transgresiones fueron –según las clases– escasas o nulas y, en algunos casos, los señalamientos provienen incluso de los propios compañeros, en particular para solicitar silencio y orden cuando alguno de ellos tiene la palabra.

Las respuestas de los estudiantes, que tienden a involucrarse activamente en la tarea, evidenciarían que estos esfuerzos resultan exitosos. Las impresiones de los observadores dan cuenta de este interés: “Parece que les interesa el tema, se ven atentos y reflexivos”; “No cuesta nada retomar el tema, hay interés”; “A lo largo de la clase observé que los contenidos tienen vinculación con el interés de los alumnos, quienes se muestran muy atentos durante el desarrollo de la clase”.

2) La mayor parte del tiempo los docentes ocupan un lugar central en la coordinación de las clases, desde quien presenta clases predominantemente expositivas hasta quienes proponen actividades a ser realizadas de manera autónoma. No obstante, este rol central de los educadores como reguladores de la dinámica no constituye un cierre a la participación de los estudiantes; por el contrario, en todos los casos los educadores dejan espacios suficientes para habilitar distintos recorridos posibles, distintas maneras de encarar los trabajos, para que puedan expresarse la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y de sentir en una situación dada. En consecuencia, si bien la comunicación tiende a organizarse

en torno a una red radial, la misma se abre en muchos momentos hacia circuitos múltiples. Por ejemplo, en una clase de lengua con predominio de la exposición dialogada con centro en la profesora, en la cual se trabaja sobre distintos modos de discriminar y despreciar a otros, los estudiantes introducen distintas posibilidades que la profesora retoma y profundiza: el lugar de la mujer en el relato de Adán y Eva, el problema del HIV en adolescentes infectados, etcétera. En otra clase, ante la propuesta de la docente de mapear el territorio, los estudiantes sugieren múltiples opciones que salen del barrio para incluir desde el propio cuarto hasta el celular; frente a estas ideas, la profesora, sin descartarlas, repregunta y orienta para que profundicen en ellas “¿Cuatro paredes y listo? ¿Cómo lo ubicás ese lugar? ¿Le ponés nombre a las cosas?” En un curso de Derecho, los jóvenes relatan experiencias personales para ejemplificar distintos aspectos del ejercicio de los derechos presentados por la profesora. Esta apertura permite que, en diversos momentos, los estudiantes construyan caminos alternativos a los sugeridos por el docente, negocien las consignas, aporten otras miradas sobre el tema.

3) Las consignas de trabajo y las metodologías didácticas se proponen explícitamente favorecer el fortalecimiento de una o más capacidades personales e interpersonales. El desarrollo de las competencias comunicativas (la escucha activa y respetuosa, la argumentación de las opiniones) tiende a ocupar un lugar

central en todas las clases. El lenguaje es, a la vez, un elemento de comunicación de los contenidos que se abordan (y no de repetición de información), y una herramienta para el desarrollo lingüístico y personal. Entre otras capacidades cuyo desarrollo se propone en las clases observadas se encuentran: la planificación y coordinación de tareas, la participación responsable y la toma de decisiones en grupos diversos de trabajo (por ejemplo, en la organización de una mesa redonda abierta a la comunidad o en la planificación entre estudiantes de distintos cursos de una jornada institucional en contra de la discriminación); el pensamiento crítico y la negociación de significados y perspectivas así como la valoración y respeto por las diferencias (por ejemplo, en actividades de debate, en la búsqueda de respuestas a casos que presentan conflictos entre estudiantes, en el análisis de textos literarios que presentan situaciones de discriminación).

4) Las actividades proponen explícitamente (de manera articulada con el desarrollo de las capacidades mencionadas) favorecer la promoción de valores de respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas que componen la sociedad: se vieron clases que ponían énfasis en cuestiones de género, de nacionalidad, de ideas o identificaciones políticas, de grupos diversos en el barrio, de peleas entre estudiantes. Para trabajar estos valores, los docentes recurrieron a casos de estudio, textos literarios, análisis del territorio, entre otras actividades. Estos

valores aparecen además sostenidos en el trato interpersonal (a lo que nos referiremos más adelante).

5) En el desarrollo de todas las clases, los conocimientos disciplinares ocupan un lugar central y provienen de fuentes múltiples. Los docentes (que muchas veces explican y lideran la comunicación en la clase) y los textos provistos por los profesores (libros, fotocopias, apuntes) tienen sin duda un papel importante. Pero también los estudiantes aportan materiales que proveen conocimiento disciplinar, desde recortes de diario y búsquedas en internet, hasta libros de la biblioteca. Frente a los aportes de los estudiantes, los profesores “tematizan” y “nombran” con vistas a articular los ejemplos y anécdotas con los saberes disciplinares o sociales que contribuyen a los aprendizajes esperados. Por ejemplo, en una clase de lengua un adolescente trae a la clase el modo de hablar que escuchó en la televisión: “¿Se acuerdan una vez que pasaron en Crónica TV que “murieron no sé cuántos y un boliviano”?”; la profesora aprovecha esta intervención para introducir conocimientos gramaticales: “Ahí viene la gramática, decís el adjetivo como si fuera un sustantivo”. En otra clase de formación ciudadana, la docente retoma distintas experiencias personales que cuentan los estudiantes para reintroducir los conocimientos disciplinares que permiten comprender los relatos en términos de la asignatura (características de las relaciones de trabajo en términos del derecho, por ejemplo).

6) La modificación de los contenidos

para su enseñanza y el grado de distanciamiento del saber teórico (las transposiciones didácticas, en términos de Chevallard, 1985) es variable: así, por ejemplo, en un primer año los conocimientos disciplinares que la profesora maneja son escasamente propuestos a los estudiantes para su aprendizaje, aun cuando contribuyen -en una adaptación que se acerca a los saberes cotidianos- a pensar el barrio y las diversas relaciones que se dan en el mismo. Por el contrario, en un tercer año, otra docente enseña explícitamente los desarrollos lingüísticos que permiten develar las discriminaciones inscriptas en el lenguaje y un profesor de un quinto año desarrolla extensamente modelos teóricos para comprender la estructura de los partidos políticos.

7) En la resolución de las consignas, los educandos (a veces de manera individual, otras en grupo) ponen en juego lo que saben, articulan informaciones, datos y conocimientos nuevos provistos por distintas fuentes, incluyen sus opiniones y perspectivas personales, en línea con lo que exigen las actividades. En palabras de una de las profesoras a sus alumnos: "Pueden usar información que no hayan visto en la escuela, pueden citar otras fuentes. ... pueden buscar en Wikipedia. Igual no se trata de datos". En este procesamiento del conocimiento escolar suele ser necesario recurrir a otros saberes de orden experiencial y cotidiano, al reconocimiento y análisis de la realidad social y/o política (que permita la desnaturalización de lo cotidiano con vistas a repensarlo, a develar aspectos

no manifiestos u obvios y a reflexionar sobre ellos), a sus opiniones personales y, también a sus afectos y emociones (cuya expresión pareciera estar siempre habilitada y ser incluida como parte de los insumos de la clase). En un quinto año, el profesor solicita un informe en el cual los estudiantes deben usar los conocimientos teóricos para analizar el sistema de partidos políticos del país, lo cual exige poner en juego también conocimientos de la realidad social y política. En una clase de lengua deben reconocer y articular el impacto subjetivo que las lecturas les generan y los intereses que los motivan para producir textos propios, lo cual supone poner en juego saberes sobre sí mismos. En otra clase de primer año, la profesora parte de los saberes de los adolescentes sobre el barrio ("lo que ustedes sienten que está bien, lo que sienten que está mal, lo que sienten que es un problema, lo que ustedes registran que podría ser distinto") para introducir diversos artículos de la Constitución de la jurisdicción en la cual se encuentra la escuela. Una profesora de tercer año les solicita "un breve ensayo, crítica, algo personal, en primera persona, acerca de lo que significó para ustedes, aprender, recordar, reconstruir, estudiar la dictadura". En otros casos, donde esta exigencia no está explícitamente presente en la consigna de la actividad, muchos estudiantes tienden a incluir sus opiniones, experiencias y saberes cotidianos; cuando ello sucede, los profesores siempre los aceptan y retoman a los fines de la enseñanza. Tal es el caso, por ejemplo, de una clase de

derecho en una escuela para jóvenes y adultos, en la cual la educadora retoma las experiencias de vida en el marco del trabajo, de la familia, etc. (en general cargadas de emoción) que los jóvenes relatan para mostrar, por ejemplo, situaciones de vulneración de derechos e incorporar conocimientos jurídicos específicos del programa de estudio.

### **b) Actitudes y disposiciones de los docentes**

Las características de las actividades que sintetizamos en el apartado anterior son posibles por sus rasgos didácticos (tipo de consignas, secuencia de actividades, recursos propuestos, etcétera) pero también por los rasgos que asume el desempeño docente y, en particular, por sus actitudes y disposiciones en relación al saber, a los estudiantes y a la clase.

1) Los docentes sostienen un compromiso responsable con su tarea y con los aprendizajes de los estudiantes: no se registran improvisaciones, las clases están planificadas, las actividades y recursos resultan pertinentes para el logro de los aprendizajes previstos, su presentación es rigurosa y cuidada, sostienen y supervisan la tarea, señalan cuando hay desviaciones, aclaran y orientan frente a los errores.

2) Pese a las diferencias en las relaciones entre docente y alumnos que se observan en cada curso, en todos ellos las mismas son cordiales y de respeto mutuo. Todos los profesores establecen con sus estudiantes vínculos de reconocimiento subjetivo

y de aceptación y respeto por lo que ellos son, piensan, dicen y hacen. Sin desconocer las asimetrías (lo cual supondría una actitud demagógica), las relaciones se proponen y sostienen desde un ejercicio democrático y experto del poder. Además, todos demuestran expectativas en torno a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual se manifiesta principalmente en la propuesta de actividades que exigen el involucramiento de los estudiantes y en sostener su desarrollo a lo largo de la clase (tal como ya fuera señalado). Desde el profesor de quinto año que trabaja con textos universitarios hasta la docente de primero que parte de los saberes cotidianos, todos ellos demuestran confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

3) La relación que los profesores establecen con los conocimientos a enseñar les permite no ubicarse en el lugar de únicos poseedores del saber, habilitar distintas fuentes de información, reconocer los distintos saberes que portan y ponen en juego los estudiantes, aceptar caminos y respuestas alternativas a las originalmente previstas. Los educadores proponen el aprendizaje de conocimientos escolares no escindidos de saberes de otros órdenes y abiertos a su construcción y reconstrucción permanente. Varias de las actividades reseñadas evidencian esta modalidad de relación de los docentes con el saber, la cual es transmitida a los estudiantes junto con los contenidos. Es decir que en el proceso de enseñanza, los docentes transmiten junto con los conocimientos,

para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también contribuyen al desarrollo de los valores propios de la convivencia y de la ciudadanía.

Por un lado, por la centralidad de la tarea y sus características. Los rasgos presentados evidenciarían el compromiso que docentes y estudiantes (con variantes en estos últimos) mantienen con las actividades escolares, de manera que la tarea se aborda (Zarzar Charur, 1980) y los grupos-clase se sostienen predominantemente en la modalidad de grupo de trabajo (Bion, 1966). Todas las actividades propuestas están centradas en el estudiante (Carrera Barnés y Perrenoud, 2008) y los conocimientos disciplinares son presentados de manera situacional y no meramente tópica o procedimental, lo cual habilita relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989). En la gestión de la clase, los docentes asumen una actitud más vinculada a la idea de estrategia que de programa (Morin, 1996). Tanto las consignas como las actitudes de los docentes facilitan la articulación de los nuevos conocimientos con otros adquiridos previamente en la escuela, pero también en otros espacios, así como con los saberes cotidianos y con los afectos y opiniones que despiertan. De este modo, los estudiantes son partícipes necesarios en el desarrollo de la clase. Siguiendo la clasificación de niveles de participación de Oraison y Pérez (2006, citado por Maiztegui Oñate et al., 2013), podría afirmarse que los estudiantes son invitados a “tomar parte” de la clase. Se trata predominantemente de clases que se caracterizan por desarrollarse

en un escenario<sup>(11)</sup> caracterizado por la circulación de múltiples y variados saberes que habilita la apropiación de lo aprendido, el advenimiento al lugar del saber para desplazarlo, hacerlo propio, dar una respuesta desde sí (Mastache, 2012) y de este modo acceder a un mayor poder sobre el propio acto de aprendizaje (Mendel, 1972).

Por otro lado, los aportes a la formación para la ciudadanía y la convivencia que se registra en estas clases están dados por las características de las relaciones interpersonales y del clima que se sostiene en el aula. Los profesores ponen de manifiesto capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos pero también para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972). Diversos autores (Pérez Espósito, 2014; Reimers, 2003; Maiztegui Oñate et al., 2013; Caba-Collado, 2013) han puesto de manifiesto la importancia que tiene el clima del aula en el desarrollo de habilidades sociales y personales. En términos de Carl Rogers y Barry Stevens (2013, citado por Fritzen, 1982:8) ello requiere de los educadores congruencia, empatía y consideración positiva, actitudes consistentes con las disposiciones de los profesores participantes del estudio. En términos de Piera Aulagnier (1980, citada por Enriquez, 1989), podría decirse que el deseo de los educadores en relación al alumnado y a la clase constituyen

una manera de vincularse con ellos.

4) Se reconoce en los docentes actitudes de escucha, de comprensión empática y de elucidación teórica, que evitan la imposición de valores, opiniones, o modos únicos de actuar, de hacer, de pensar. La apertura permanente a las distintas fuentes de información, a la diversidad de opiniones y perspectivas sería un indicador de este tipo de actitudes. Los formadores ponen de manifiesto, entonces, capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos pero también para el sostén emocional de los educandos. Ello se evidencia en las respuestas tanto ante la expresión de afectos a partir de la lectura en literatura o de la identificación de los distintos aspectos del territorio que los impacta como en la escucha y recuperación didáctica de los relatos de experiencias de vida en los cursos de jóvenes y adultos o en el aliento a la escritura de textos con elementos personales en diversas clases.

### **5. Los aportes a la formación para la ciudadanía y la convivencia**

Los rasgos señalados podrían ser considerados centrales para pensar en una “buena enseñanza” (en el sentido que le da a este sintagma Fentesmacher, 1989:158) de la ciudadanía y la convivencia en clases correspondientes a distintas asignaturas. Estas clases aportan a sus estudiantes conocimientos valiosos

una violencia anticipatoria dinamizante, que supone el reconocimiento de los límites de su deseo y la creación de espacios para la expresión del deseo y la subjetivación de los educandos.

En cuanto a los aportes que en estas clases se hace a la formación para la ciudadanía y la convivencia, más allá de los conocimientos específicos que aportan las asignaturas del área, es posible reconocer: competencias lingüísticas de distinto tipo (relevantes dada la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación), planificación y coordinación de tareas, negociación de significados y perspectivas, resolución pacífica de conflictos, análisis de implícitos e ideas subyacentes, respeto a todas las personas independientemente de sus rasgos, ideas y pertenencias, por citar las más relevantes. Estos desarrollos se fomentan desde las consignas de las actividades pero también a partir de la convivencia cotidiana en el aula en un clima que, por las características ya mencionadas, habilita un aprendizaje grupal y un desarrollo personal de actitudes sociales significativas y relevantes para el ejercicio de los derechos, el respeto de los otros en sus singularidades, la participación activa en un contexto de protagonismo y circulación democrática de la palabra y, en suma, para la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática (Benedicto y Morán, 2003; Mastache y Devetac, 2017). Podría pensarse en términos de la articulación y potenciación entre las actividades escolares y la vida cotidiana

en el aula, entre las estructuras de orden y de instrucción (Doyle, 1986).

El trabajo pedagógico en torno a la convivencia en el aula y al reconocimiento de los objetivos comunes constituye un elemento central de la ciudadanía (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017) y, al mismo, tiempo refuerza la inclusión consciente como parte de una comunidad escolar con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias identitarias (Kymlicka y Norman, 1997). Se trata de aprendizajes que no se limitan al nivel discursivo; por el contrario, se generan las condiciones adecuadas para promover la participación real (Sirvent, 1994) y el protagonismo, el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, la construcción de legalidades y su respeto (Maiztegui Oñate et al, 2013). Se trataría de la puesta en acto de una perspectiva que parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, tal como se plantea en la Ley Nacional de Educación (Ley 26.061).

De acuerdo con la clasificación de Bascopé et al (2015:1177), se incluye el desarrollo de los siguientes contenidos propios de la educación ciudadana:

I. Valores y principios cívicos<sup>(12)</sup>: libertad, equidad, cohesión común, tolerancia, pluralismo.

II. Participación cívica y democrática: contenidos vinculados a deliberación, negociación y cumplimiento de acuerdos.

IV. Identidad nacional y regional: multiculturalismo, estereotipos, prejuicios de raza y de género, discriminación y

exclusión.

V. Coexistencia pacífica: resolución negociada y pacífica de conflictos, habilidades para la coexistencia.

En tanto se consideraron clases de diversas asignaturas, no aparecen en todos los casos las dimensiones más vinculadas a la enseñanza de conocimientos cívicos y ciudadanos:

II. Participación cívica y democrática: los contenidos que corresponden a derechos, obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos y a participación política sólo aparecen cuando corresponden al programa escolar.

III. Instituciones: el Estado, los poderes en los gobiernos democráticos, organizaciones de la sociedad civil, no se trabajan en las asignaturas que no corresponden al área de ciudadanía.

IV. Identidad nacional y regional: identidad latinoamericana, patriotismo, nacionalismo, constituyen cuestiones cuyo tratamiento no fue observado.

Con estos resultados esperamos contribuir al trabajo de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases, con independencia de la asignatura que enseñan, aun cuando estos desarrollos son provisorios y deben ser profundizados con más estudios. Pese a las limitaciones propias de los estudios cualitativos, esperamos que la búsqueda de profundidad en los análisis de cada caso y en su tratamiento comparativo nos haya permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos

y efectos de lo general en lo particular (Blanchard Laville, 1996:102). Queda también pendiente un análisis sobre las relaciones entre estos rasgos de las clases con las características de los docentes (formación disciplinar y pedagógica, experiencia, etcétera) y con las culturas institucionales (incluyendo modalidad de gestión directiva, tipo de población que asiste, cultura institucional) de las escuelas a las que pertenecen.

## Notas

(1) Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora- investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas) y Profesora Adjunta a cargo de Didáctica de Nivel Medio (Ciencias de la Educación) en la UBA. Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Capacitación Docente (Facultad de Ingeniería, UBA). anahivm@hotmail.com / anahimastache@derecho.uba.ar

(2) Este trabajo fue posible gracias al subsidio de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

(3) Una descripción de las mismas excede los límites de este trabajo. Al respecto, pueden consultarse, por ejemplo, los trabajos de Gómez Rodríguez (2008), de Benedicto y Morán (2003), entre otros.

(4) También hay diferentes aproximaciones a la definición de ciudadanía democrática. “Por ejemplo, Westheimer y Kahne (2004) distinguieron la promoción de la responsabilidad social, la participación activa y la orientación hacia la justicia como enfoques diferentes en esta área de aprendizaje, y Veugelers (2007) identificó orientaciones democráticas críticas, adaptadas e individualizadas en la educación cívica y ciudadana” (ICFES, 2017: p 14).

(5) La LFE extiende la obligatoriedad que era de 7 años a 10 años (agrega un año de nivel inicial y dos de la escuela secundaria). En 2006, la LNE exige 3 años más de obligatoriedad, abarcando la totalidad del nivel secundario.

(6) También suelen existir espacios y tiempos escolares destinados al trabajo en torno a la convivencia, en especial en el marco de las tutorías.

(7) No obstante, en este texto se excluye el análisis de los espacios escolares por fuera de la enseñanza de las asignaturas.

(8) Como no todas las clases analizadas corresponden a Formación para la Ciudadanía (o los distintos nombres que asume la asignatura según las jurisdicciones), no haremos referencia a los aspectos conceptuales específicos.

(9) Las referencias presentadas son a título ilustrativo y no cubren la totalidad de situaciones registradas.

(10) Entre los trabajos que presentan desarrollos más extensos de algunos de los casos, pueden verse: AAA, 2017, 2018; BBB, CCC y DDD, 2018; EEE y FFF, 2018; AAA y GGG, 2018.

(11) “El escenario es un espacio -real y simbólico- en el que se ubican los sujetos (cada uno de los cuales tiene atribuido-asumido un lugar y un papel a re-presentar) y ocurren los sucesos que hacen al drama de la escolarización, en el que se “juegan” los “saberes del aula” y las vicisitudes de su adquisición -o del fracaso en su adquisición- y de la construcción de sí mismo en la doble vertiente de sujeción y liberación. Es también el conjunto de circunstancias que rodean a este drama, a este acontecimiento. El escenario ubica la escena, delimita sentidos

y favorece la emergencia de determinados sucesos e intervenciones mientras otro escenario favorecerá otras. Un escenario supone un espacio organizado de determinada manera, una “escenografía” que delimita un ambiente” (Mastache, 2012: 135).

(12) Se mencionan sólo algunos de los contenidos detallados por el autor para cada dimensión.

## Bibliografía

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.

BASCOPE, M.; BONHOMME, M.; COX, C.D.; CASTILLO, J.C. Y MIRANDA, D. (2015).

Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol 13, pp.1169-1190. DOI 10.11600/1692715x.13243280814.

BENEDICTO, J. Y M. MORÁN, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.

BION, W. R. (1980) *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.

BLANCHARD LAVILLE, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

BÖHMER, M. (2008). Prólogo. Batiuk, V. et al. *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

CABA-COLLADO, M. A DE LA Y LÓPEZ-ATXURRA, R. (2013) La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol 2 (1), pp 119-138. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf>.

<https://doi.org/10.15366/riejs>

CaLVO, C.L.; HOMSE; N. Y QUADRINI, A. (2018). La formación para la ciudadanía y la convivencia en una escuela secundaria para jóvenes y adultos. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.

CARRERA BARNÉS, J. Y PERRENOUD, Ph. (2008). *El debate de las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.

Convención sobre los derechos del niño [Res 44/25 de las Naciones Unidas de 1989]

CORONADO, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DELEUZE, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.

DUBET, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En Benedicto, J. y M. Morán, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.

EDWARDS, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. México.

- ENRIQUEZ, E. (1980). Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence. En *Conexionnes* N° 30. Paris: Epi.
- FAIRSTEIN, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia*. Vol 14(28), pp.145-156. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf).
- FENTESMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En WITTROCK, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FRITZEN, S.J. (1982), *La ventana de Johari*. Santander: Sal Terrae.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2008) Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol 7, pp 131-140. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627012>.
- ICFES. (2017) *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016. Marco de referencia. Colombia 2017*. Colombia: ICFES.
- KYMLICKA, W. Y NORMAN, W. (1997) El retorno del ciudadano. *Agora* No 7, pp 5-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=190162>.
- LEONI, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero 2009. Grupo Eumed.net (Universidad de Málaga).
- Ley Federal de Educación [Ley 24195 de 1993].
- Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. [Ley 26.061 de 2005].
- Ley Nacional de Educación [Ley 26206 de 2006].
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.W.de et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LOURAU, R. (1980). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología Política*. Barcelona: Kairós.
- MAIZTEGUI OÑATE, C.; GONZÁLEZ NAVARRO, M. Y SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. (2013) Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* vol 2 (1), pp 69-91. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>. <https://doi.org/10.15366/riejs>.
- MARSHALL, T. H Y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza.

- MARTUCELLI. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, vol.41, n.1, pp.155-174. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- MASTACHE, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- MASTACHE, A. (2013). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego*. Proyecto UBACYT. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MASTACHE, A. (2017). Formar ciudadanos en clases de Lengua y literatura. XII Reunión de Antropología del Mercosur / RAM. Posadas, Misiones, 6 de diciembre 2017. *Libro de Actas: XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21*. Tomo I, 2018, pp 3660/3676. ISBN 978-987-42-7173-0.
- MASTACHE, A. (2018) Trabajar la “diversidad” a través de la literatura. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MASTACHE, A. Y SECCO, C. (2018) Formación para la ciudadanía y la convivencia: Una propuesta de enseñanza que atiende a la producción de subjetividades en contextos de diversidad cultural. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MASTACHE, A. Y DEVETAC, R. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*. Vol. 10 (1), pp.177-198. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf).
- MAZZONI, D.O.; REBRIJ, E. (2018). *La clase de ciudadanía y la recuperación del acto poder*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MENDEL, G. (1972) *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OSORIO VARGAS, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23-34. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- PÉREZ ESPÓSITO, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos* vol 27, num. 74, pp-47-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>.
- REIMERS, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, vol 45. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518>.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ PALOP, M.E. (2010) *La nueva generación de derechos humanos: origen y*

*justificación*. Madrid: S.L.-Dykinson.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRIEDMAN, T. Y LIETZ, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-Schulz.pdf>.

SCHULZ, W.; CARSTENS, R.; LOSITO, B. Y FRAILLON, J. (2018). *ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IEA.

SIRVENT, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

SOUTO, M (2017) *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

WINICOTT, D.W. (1972) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Galerna.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.

ZARZAR CHARUR, C. (1980) La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos* N° 8. México, UNAM.