

Modelos de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: el caso de la Ciudad de Buenos Aires Models of Citizenship in Secondary School: the case of Buenos Aires City

Matías Manelli¹

Resumen

Este artículo presenta una reconstrucción del modelo de ciudadanía propiciado por la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel secundario, a partir del análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES), considerando las prescripciones correspondientes al ciclo básico y al bloque de formación general del ciclo orientado, común a todas las orientaciones. El abordaje se basó en el análisis discursivo de los contenidos prescriptos y tuvo por objeto la caracterización de la configuración disciplinar y del discurso que constituye el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado.

Palabras clave: currículum; ciudadanía; escuela secundaria

Abstract

This article presents a reconstruction of the citizenship model promoted by the jurisdiction of the City of Buenos Aires for the secondary level, based on the analysis of the curricular designs of the subject “Ethical and Citizen Training” (NES), considering the prescriptions corresponding to the basic cycle and the general training block of the oriented cycle, common to all orientations. The approach was based on the discursive analysis of the prescribed contents and had as its objective the characterization of the disciplinary configuration and the discourse that constitutes the citizenship model promoted by the State.

Keywords: Curriculum; Citizenship; Secondary School

Fecha de recepción: 26/06/2023
Fecha de evaluación: 14/11/2023
Fecha de evaluación: 09/02/2024
Fecha de aceptación: 15/02/2024

Introducción

La educación ciudadana constituye uno de los propósitos primordiales de los estados occidentales desde su conformación y consolidación (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011), y está orientada a la formación de una cultura democrática tanto en el orden social como en el institucional. La importancia de esta función en la escuela ha dado lugar, a lo largo del desarrollo de los sistemas educativos, a distintas discusiones teóricas y a diferentes formas de institucionalización de la misma. Las discusiones y cambios atraviesan tanto la forma en la que se prevé la formación de ciudadanos como en qué modelo de ciudadanía se propicia (o debe propiciar) desde el Estado, lo cual remite, asimismo, a los debates disciplinares implicados en su enseñanza. Los sentidos y expectativas de ciudadanía que se configuran en las sociedades competen al campo educativo, en tanto las transformaciones sociales políticas, económicas y culturales, que condicionan al sistema educativo, afectan también la noción de ciudadanía que se asocia al programa institucional de la modernidad (Dubet, 2010).

En la actualidad, la escolarización sigue siendo un aspecto nodal de la experiencia de niños, niñas y jóvenes, pero la misma se complementa con otras experiencias por fuera de la escuela, que condicionan significativamente las cosmovisiones de ciudadanía resultantes en los sujetos. Todos los cambios institucionales y sociales influyen en los procesos de construcción de ciudadanía que se dan en la escuela, respecto de los cuales se pueden identificar dos esferas complementarias, en las que pueden subsumirse las investigaciones realizadas en la materia desde el campo educativo en Argentina: (I) las propuestas gubernamentales, que se cristalizan en los lineamientos curriculares, en conjunto con las mediaciones institucionales y docentes que ponen en juego las prescripciones. (II) las percepciones y prácticas juveniles; es decir, los sentidos y prácticas políticas juveniles constitutivas de la experiencia escolar y la formación ciudadana en secundaria, desarrolladas *en* y *desde* la escuela (Manelli, 2022).

Respecto de estas cuestiones, vinculadas con la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria, se deben considerar los rasgos propios del sistema educativo argentino. Desde su conformación en el Siglo XIX hasta su consolidación y desarrollo a lo largo del Siglo XX, el sistema educativo 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). En este marco, tras un período donde se consagró el modelo descentralizado, marcado por la transferencia de responsabilidades administrativas y financieras a las jurisdicciones provinciales (tanto la educación básica como el nivel superior no universitario), la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) propició una tendencia hacia la recentralización del

sistema (Ruiz, 2016), que en materia curricular supuso el desarrollo de lineamientos curriculares obligatorios nacionales (los Núcleos de Aprendizaje Prioritario - NAP) que tienen por fin constituir un piso federal de contenidos que deben enseñarse en todas las jurisdicciones. No obstante, las provincias cuentan con un amplio margen de discreción a la hora de desarrollar sus propias políticas curriculares, por lo que las propuestas gubernamentales jurisdiccionales pueden ser diversas. Siede (2013) aborda 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. Es por ello que los diseños curriculares jurisdiccionales son casos de estudio autónomos, a partir de los cuales se conforma el modelo de ciudadanía que se propicia en un determinado contexto jurisdiccional.

El presente trabajo tiene por objeto comprender el modelo de ciudadanía promovido desde el Estado a partir del análisis de los lineamientos curriculares, tomando el caso particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, el abordaje comprende la caracterización de la configuración disciplinar en las prescripciones curriculares de la jurisdicción y la reconstrucción de la concepción de ciudadanía subyacente en dichos lineamientos.

La cuestión curricular en la educación ciudadana

La educación ciudadana en el plano prescriptivo está atravesada por múltiples complejidades al momento de definir un campo disciplinar, un marco curricular y una tradición didáctica. En este sentido, podemos identificar, en primer lugar (y para el caso argentino en particular) la sensibilidad de los espacios destinados a la formación ciudadana a los cambios institucionales. Este aspecto tiene una explicación histórica, que remite a la inestabilidad institucional del país durante el Siglo XX, signada por dictaduras y democracias endebles. Las reformas curriculares desarrolladas durante el período, identifica Bottarini (2013), se corresponden con los proyectos políticos del momento, y el modelo de ciudadanía propiciado en el orden prescriptivo obedece a los intereses de los sectores gobernantes. En este marco, distintos estudios historiográficos permiten sostener que el modelo de ciudadanía ha tenido variaciones significativas a lo largo del tiempo. Los primeros modelos estuvieron más centrados en el aprendizaje del sistema institucional y jurídico del Estado, con una impronta eminentemente jurídica (Romero, 2004), que mermó en las décadas siguientes por propuestas con menor formación jurídica o una aproximación deshistorizada y aislada de su dimensión política (Cardinaux, 2002). Los modelos de ciudadanía durante el Siglo XX oscilaron entre propuestas más institucionalistas y otras más participativas, con mayores contenidos políticos. Los cambios también operaron en la tematización histórica que tiene lugar en la formación ciudadana, en tanto los primeros modelos

privilegiaban contenidos históricos orientados a la consolidación de un relato nacional, mientras que las propuestas posteriores de índole más reflexiva de los procesos históricos. Por su parte, desde la década del '90, a través de los lineamientos federales enmarcados en la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993, Contenidos Básicos Comunes), se incorporaron contenidos de orden ético, lo cual se dio en detrimento de los contenidos políticos (Porro e Ippólito, 2003). Este cambio en la configuración disciplinar dio lugar a una concepción de ciudadanía más replegada del espacio público institucional, y más orientada a formas de participación vinculadas con organizaciones de la sociedad civil.

En segundo lugar, un aspecto problemático del campo de la educación ciudadana es el de la *precariedad epistemológica* (Böhmer, 2008), que consiste en la inexistencia de acuerdos para la conformación de un campo disciplinar autónomo, asociada directamente con el carácter multidisciplinar de estos espacios (Siede, 2013), que abrevan de campos tales como el derecho, la historia, la ética y las ciencias sociales en general. En el caso argentino, la configuración disciplinar de estos espacios ha variado a lo largo del tiempo, desde la primacía del referente disciplinar jurídico en el marco de la conformación del sistema educativo y durante la mayor parte del Siglo XX (Romero, 2004) hacia propuestas más permeables a la reflexión histórica, filosófica o concernientes a las ciencias sociales.

A estos debates disciplinares se suman 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. Fairstein (2016) sistematiza las discusiones, la relevancia de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido y los fundamentos para la definición de ciudadanía. La discusión del formato no está saldada, y eso se expresa en la divergencia de marcos curriculares en las jurisdicciones, manifestada en la variación existente en la cantidad asignaturas, carga horaria y modalidad.

Todas estas discusiones condicionan necesariamente el proyecto de ciudadanía que el sistema educativo (descentralizado en las propuestas gubernamentales de las distintas jurisdicciones) aspira a proyectar en la sociedad y, por ende, la ciudadanía que se construye en la escuela, que desde luego no se reduce al modelo curricular, pero negocia significados con este. Al respecto, Núñez (2019) plantea que la problemática curricular se inscribe en un proceso de reconfiguración en tres planos que se vinculan entre sí, que incluyen los cambios en la cuestión curricular y comprenden, además, las mutaciones institucionales y las percepciones juveniles en materia de ciudadanía. En este marco, y considerando la complejidad del fenómeno de la construcción de ciudadanía, el estudio se centra en la reconstrucción del modelo de ciudadanía propiciado por el currículum en tanto sintetiza la propuesta gubernamental

en la materia y supone un área de interés en sí misma.

Metodología

El presente trabajo comprende el análisis documental del diseño curricular de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC) de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires (tanto el diseño correspondiente al Ciclo Básico como al Ciclo General del Ciclo Orientado), en conjunto con los contenidos del área previstos en el espacio curricular de Tutoría. El abordaje, que se basa en la técnica de análisis de discurso, comprende la reconstrucción del contenido de las prescripciones curriculares en la medida en que el discurso es instrumentado por los documentos (Kunz y Cardinaux, 2019).

En primer lugar, se clasificaron los contenidos de acuerdo con las fuentes disciplinares, agrupando a los mismos conforme las tipologías desarrolladas por Siede y Larramendy (2013) para los contenidos constitutivos de la educación ciudadana, como a) sociohistóricos, que proveen herramientas para comprender la sociedad; b) éticos, que aluden a la deliberación sobre principios para el análisis de la realidad social; c) jurídicos, que remiten al análisis de la dimensión normativa de la vida social y d) políticos, que remiten a la reflexión sobre el poder y las condiciones de intervención colectiva en la transformación de la realidad. Simultáneamente, el análisis comprendió la cuantificación de los contenidos correspondientes a cada área disciplinar en orden a establecer las relaciones de prevalencia entre cada uno de los componentes.

En segundo lugar, en lo que respecta a la reconstrucción de la noción de ciudadanía, se identificaron las referencias estrictas al término “ciudadanía”, las calificaciones del término, los conceptos asociados y opuestos a dicha noción, el alcance del ejercicio en términos de escala y las formas de participación comprendidas. También toma en cuenta, específicamente, la forma de concebir al sujeto y a la sociedad como elementos constitutivos de la noción de ciudadanía. En este sentido, el análisis discursivo comprende relaciones de asociación y especificidad para la descripción de la noción de ciudadanía subyacente en las prescripciones curriculares.

Discusiones relativas a la construcción de ciudadanía

Asimismo, este trabajo recupera algunos debates teóricos que atraviesan la categoría de ciudadanía, en torno a la jerarquización de determinados valores. Al respecto, Haste (2017) organiza la discusión, identificando el debate entre individualistas y comunitaristas como el principal estructurante de las disputas de sentido que atañen a la noción de ciudadanía. Por un lado, las miradas individualistas entienden que el propósito de la vida en sociedad es garantizar la justicia y facilitar el desarrollo individual, mientras que las perspectivas comunitaristas promueven el fortalecimiento

de los lazos comunitarios y el reconocimiento de las necesidades colectivas. En este segundo caso se problematiza la noción de autonomía que prima en las perspectivas individualistas y se privilegia el carácter colectivo de los principios y valores sociales, además de ponderar la interacción a pequeña escala como condición para garantizar la unidad política. Estas categorías aportan a un debate que no está resuelto en materia de ciudadanía, pero sirven para abordar tendencias que se presentan en las distintas instituciones, normas, sentidos y prácticas que hacen a los procesos educativos (Núñez, Otero y Quinzani, 2021). En esta línea, este trabajo se sirve de la conceptualización desarrollada por Rose (2007) sobre las territorialidades políticas y las formas de gobierno donde se da un desplazamiento de *lo social* como matriz de solidaridad, con la sociedad integrada, hacia *las comunidades* donde las territorialidades se construyen de modo localizado y con lazos que responden a clivajes específicos (como puede ser el género o la pertenencia misma a una escuela) como elementos constitutivos de la identidad. Esta caracterización trasciende la dicotomía entre individuo y comunidad, y presenta experiencias de ciudadanía más próximas, locales, que afectan a la unidad social y política a partir de formas de interacción de menor escala.

Simultáneamente, este trabajo se sirve de antecedentes que abordan las perspectivas de ciudadanía en el contexto argentino. Para ello, el trabajo de Pereyra (2016), analiza la configuración de los conflictos políticos y las demandas sociales en Argentina en las últimas décadas y refiere a la individuación como clave organizadora de los conflictos, lo que significa que es el punto de vista individual (a pesar del anclaje social, como puede ser la clase social) el que estructura las demandas, más allá de que estas se organicen colectivamente.

Por último, para el análisis de la noción de convivencia, eje constitutivo de la ciudadanía (Mastache, 2019) que, a tono con las perspectivas contemporáneas en la materia, hace énfasis en la convivencia escolar en tanto los procesos de construcción de ciudadanía se desarrollan a partir de la puesta en práctica desde la escuela, se apela a aportes teóricos que caracterizan la evolución de los procesos de convivencia en la escuela secundaria, producto de los cambios en las condiciones institucionales del nivel. Al respecto, Núñez y Fridman (2019) marcan un cambio en la cosmovisión relativa a la convivencia en la escuela desde un modelo jerárquico, unilateral y adultocéntrico (Litichever, 2019) a formas más horizontales, orientadas a desarrollar maneras de estar con otros y resolver conflictos de forma democrática, privilegiando el diálogo.

Estos conceptos permiten mapear los términos en los que se configura el modelo de ciudadanía en las prescripciones curriculares, en tanto los cambios en la ciudadanía para la que se educa en la escuela se imbrican mutuamente con las transformaciones sociales y las perspectivas de ciudadanía resultantes.

La ciudadanía en el nivel secundario de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires

El sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires atraviesa desde 2014 un proceso de reforma integral denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES). El mismo se enmarca en lo especificado por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y los lineamientos dispuestos por el Consejo Federal de Educación en las Resoluciones N° 47/2008 (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). La NES consta de un Ciclo Básico de dos años de duración que abarca el primer y el segundo año de la Formación General, 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. En ese marco, se encuentra un espacio curricular específico para la formación ciudadana, denominado “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC) presente tanto el ciclo básico como el tramo de formación general del ciclo orientado (entre 1° y 4° año).

La referencia al marco jurisdiccional en el que se inserta FEyC contribuye a contextualizar el análisis curricular, en tanto el mismo prevé la articulación del espacio curricular con otros espacios curriculares. En lo que respecta a la educación ciudadana, el Proyecto Institucional de Tutoría incluye contenidos asociados a la FEyC, 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 (GCBA, 2015). Si bien este rol está regulado por la Resolución del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N°4184/MEG/06 (2006), la NES reconfigura el espacio, prescribiendo desde el Diseño Curricular el trabajo colectivo entre tutores, docentes y directivos. 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 conviven-

cia 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.

Tabla 1: contenidos prescritos por adscripción disciplinar

Tipo disciplinar	Cantidad de contenidos enunciados en las prescripciones curriculares
Ético	17
Jurídico	35
Sociohistórico	40
Político	28

Fuente: elaboración propia

El análisis y la cuantificación de contenidos por tipo disciplinar, conforme la tipología prevista en el apartado anterior arroja que las prescripciones curriculares de enuncian 17 contenidos de tipo ético, 28 de tipo político, 35 de tipo jurídico y 40 de tipo sociohistórico. De ello se puede colegir que, si bien hay una mayor inserción de contenidos de las ciencias sociales, a tono con las discusiones en el área de las últimas décadas (Audigier, 2000), los contenidos jurídicos continúan ocupando un lugar central en la configuración disciplinar del espacio, lo que remite a una tradición del espacio que persiste. Aún así, la representación de los contenidos de los primeros tres grupos es relativamente proporcional. Independientemente de ello, si bien los contenidos de raigambre ética tienen un lugar menor en la configuración disciplinar de FEyC, en la fundamentación general del espacio en su diseño curricular se alude a la inclusión de un eje específico, denominado “cuidado de uno mismo y de los otros” (GCBA, 2015, p.227). 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” (GCBA, 2015, p. 229), de lo cual se extrae que la perspectiva ética tiene un impacto significativo en la definición de ciudadanía que plantea el modelo curricular.

Ya en lo que respecta a la inserción de contenidos en la configuración de la noción de ciudadanía, el análisis de los lineamientos curriculares del espacio muestra que la organización de los contenidos para los dos ciclos de la asignatura responde a dos propósitos pedagógico-didácticos diferentes. Ambos documentos curriculares muestran que los distintos referentes curriculares que responden a la tipología adoptada para el análisis interactúan en todos los grados del espacio de FEyC,

aunque no en términos iguales. En este sentido, se observan dos tendencias diferenciadas. En primer lugar, en el Ciclo Básico, se imponen los contenidos jurídicos y políticos, asociados a las instituciones del Estado y la sociedad civil. El conocimiento de la organización política del Estado se presenta en clave institucionalista, vinculada con la propia tradición de los espacios curriculares de formación ciudadana y la convivencia como condición para la estructuración de la vida en sociedad (desde la ética) se presentan como los propósitos principales en los primeros dos años. Más allá de dicho propósito, los contenidos de convivencia ocupan un lugar destacado en el Ciclo Básico. Por su parte, contenidos relacionados con la participación y la reflexión sobre los procesos históricos y sociales se destacan en el Ciclo Orientado, lo que supone una mayor incorporación de contenidos políticos y sociohistóricos. Esta distinción opera en los contenidos prescriptos, pero no en los propósitos y objetivos consignados para el espacio de FEyC, cuya formulación es única y remite a una propuesta integral. En dicho sentido, las tendencias diferenciales son un dato para destacar.

Para reconstruir la concepción de ciudadanía que subyace en los diseños curriculares, el punto de partida es la identificación de las calificaciones y acciones atribuidas al término “ciudadanía”. En este sentido, las prescripciones definen 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, se alude explícitamente al carácter multidimensional de la categoría, cuyo ejercicio implica la proyección en diferentes ámbitos y a distintas escalas, lo cual anticipa la amplitud que existe en la construcción de ciudadanía (Núñez y Fuentes, 2015).

A su vez, los derechos humanos son presentados como marco referencial ético y jurídico para el ejercicio de la ciudadanía. En la historización que hace de la inserción curricular de los derechos humanos, Siede (2016), identifica una conceptualización que los asocia al sustento filosófico (o principio ético) de la humanidad. No obstante, el autor sostiene que dicha representación dejó lugar a lecturas eminentemente axiomáticas y abstractas, sin desarrollar los alcances ni las implicancias prácticas de los derechos humanos que, simultáneamente, son calificados como orden supralegal, sin dar cuenta del carácter operativo, es decir, de los derechos específicos que corresponden a los ciudadanos. La consignación de los derechos humanos en estas dimensiones expresa el carácter multidisciplinar de FEyC, y el consecuente desdibujamiento de los límites entre cada disciplina, en tanto las mismas acaban por imbricarse. En este caso, un objeto disciplinar eminentemente jurídico es enunciado en términos fundamentalmente éticos.

En cuanto a la inclusión de contenidos propiamente éticos, las prescripciones curriculares enuncian contenidos vinculados con valores como la libertad respon-

sable, el respeto, la solidaridad, la convivencia pacífica y democrática, la justicia, la igualdad y la cooperación. En este segmento podemos incluir a los saberes que se asocian con la categoría de convivencia, de destacada inserción en los lineamientos curriculares. Se enuncian, en ese sentido, contenidos como la tolerancia como clave para la convivencia, la convivencia entre grupos y culturas diferentes convivencia pacífica y democrática, lo que remite a una conceptualización amplia 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 (GCBA, 2015).

Estos contenidos se relacionan con la convivencia en su faz comunitaria pero también institucional, en tanto se vincula con la convivencia escolar y las dinámicas de sociabilidad que se procesan en el aula y a través de los órganos de participación estudiantil, a partir de la articulación con el espacio de tutoría. Ello permite identificar la promoción de una perspectiva de convivencia en clave contemporánea.

Por otra parte, es significativo el lugar de la categoría de cuidado en los contenidos prescriptos. Los lineamientos incluyen como contenidos las prácticas de respeto y cuidado y los actos personales y sus consecuencias en el cuidado de la salud, el cuidado del espacio público y la movilidad, el cuidado de uno mismo y de los otros, la construcción de ideales y la cultura de la imagen, y su impacto en el cuidado de la salud. Los mismos se relacionan con los contenidos de la agenda de géneros y diversidades: se incorporan contenidos tales como “Desigualdades de género. Los vínculos de cuidado y protección”, “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” (GCBA, 2015, p. 236). Todos estos contenidos contribuyen a una noción de ciudadanía que privilegia la faz comunitaria y los vínculos interpersonales, de mayor proximidad.

Las formas de participación asociadas a la noción de ciudadanía en los diseños curriculares aluden a las formas de participación institucional previstas en la constitución nacional, incluyendo al voto, el amparo individual y colectivo, el hábeas data y el hábeas corpus, el referéndum, la consulta popular y la iniciativa popular. También se incorporan formas de participación más recientes como los pedidos de acceso a la información pública y se consignan como contenidos los mecanismos de protección de derechos (judiciales y administrativos) en general. Si bien la participación institucional tiene un lugar preponderante en la definición de ciudadanía, se prescribe el abordaje de formas de participación no institucionales, aunque en términos más generales: se incluyen contenidos como la participación social y política a través de organizaciones de la comunidad o el análisis de la participación en instancias sociales, asociaciones, u ONG, haciendo énfasis en la potencia transfor-

madora de dichas prácticas (GCBA, 2015). El contraste entre estas formas de participación en el modelo de ciudadanía que propone la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires tiene un punto central, que consiste en la relación con los contenidos de ciudadanía incluidos en el espacio de Tutoría, donde se encuentran los contenidos asociados a la participación en el espacio escolar. En este sentido, se incluye la tematización de los órganos de representación gremial estudiantil (específicamente, el Centro de Estudiantes, el Consejo de Convivencia y el Consejo de Aula). Estos contenidos son presentados por el documento curricular como pertenecientes al área de educación ciudadana como contenido transversal, pero sin hacer explícita una articulación particular con FEyC (aunque sí prevé la articulación con todos los espacios disciplinares). Esta falta de articulación, en el orden prescriptivo, es fundamental para pensar en el modelo de ciudadanía que la jurisdicción propicia, en tanto la conexión entre los contenidos prescritos en ambos espacios es significativa.

Por último, en lo que respecta al alcance del ejercicio de ciudadanía previsto en el currículum, las referencias remiten al nivel comunitario, local, nacional, regional y global. No obstante, los contenidos identificados en materia de convivencia y participación desarrollados en este trabajo permiten aseverar que el plano comunitario, (para las formas no institucionalizadas) y local y nacional (para las formas institucionalizadas) son las que prevalecen en cuanto al énfasis asignado en las prescripciones.

Conclusiones: el modelo de ciudadanía que promueve la Ciudad de Buenos Aires

Este artículo presentó el análisis de los diseños curriculares de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” junto con los lineamientos correspondientes al área en el espacio de Tutoría en el marco de la NES, con la consecuente reconstrucción del modelo de ciudadanía promovido desde el Estado a través del currículum en el caso jurisdiccional.

A modo de conclusión, es posible sintetizar una serie de rasgos que caracterizan a la ciudadanía que se prescribe en la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, el modelo de ciudadanía, en términos éticos, se asocia al ejercicio responsable y reflexivo de derechos y obligaciones, en gran medida al cuidado (de sí y de los otros); y privilegia el plano comunitario e interpersonal. Asimismo, incluye a los derechos humanos como marco ético (aunque con un alcance mayormente declamativo), a la solidaridad y la cooperación como pautas para la responsabilidad individual y comunal 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. Simultáneamente, la convivencia circunscripta a lo escolar es presentada en términos horizontales, a tono con las discusiones contem-

poráneas en la materia (Núñez y Fridman, 2019). Lo común, en las prescripciones curriculares de la jurisdicción, se enmarca en el desplazamiento de lo social hacia las comunidades desarrollado por Rose (2007) y la individuación de los reclamos como expresión de la fragmentación de lo colectivo (Pereyra, 2016). La matriz solidaria y la perspectiva localizada que se identifica en los contenidos prescriptos contribuye a asociar al modelo a las mutaciones cruzadas (Dubet, 2003) entre Estado y sociedad (aquí expresadas en la política curricular de los sistemas educativos).

En lo que respecta a las formas de participación implicadas en la concepción de ciudadanía curricular, el modelo jurisdiccional oscila entre una concepción eminentemente institucionalista, que comprende la tematización de las formas de participación previstas constitucionalmente, se vincula directamente con las perspectivas jurídicas y políticas que integran la configuración disciplinar de FEyC y dialoga con una tradición del espacio; y una concepción no institucionalizada, que está relacionada con la participación social y política, pero a través de formas de organización comunitarias, con una proyección hacia la esfera pública de menor escala. La coexistencia entre estas dos formas de pensar la participación no supone que una de ellas deba imponerse, sino que expresa los desplazamientos y tensiones existentes en materia de ciudadanía. 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. En tal sentido, el modelo curricular de la jurisdicción recoge estas tensiones, aunque el grado de inserción de los contenidos y la configuración disciplinar resultante parece privilegiar las formas de participación comunitaria, 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 como puede ser a través de organizaciones gremiales o político-partidarias.

En este punto, la tematización de los órganos de representación estudiantil en el espacio de Tutoría, por fuera de FEyC, supone también una jerarquización en el modelo de ciudadanía propiciado por la jurisdicción. Si bien puede leerse como una política curricular orientada al abordaje en profundidad de estos órganos, mientras en FEyC se privilegia el abordaje conceptual (y no práctico) de la ciudadanía, esa complementariedad es relativa cuando se observa que la ciudadanía que se promueve en FEyC está asociada a la participación a escala comunitaria, y desde una matriz solidaria. Cabe preguntarse, entonces, si esta disociación no diluye la dimensión de la participación desde la escuela y, en su lugar, no promueve, sobre todo, un modelo de ciudadanía sin interacción con las instituciones más allá del voto

y los otros mecanismos previstos en la Constitución nacional.

En lo que respecta a la proyección de la participación ciudadana promovida en los diseños curriculares, si bien se enuncian contenidos vinculados a todos los niveles, la misma alcanza fundamentalmente, a la esfera comunal y local en las formas no institucionalizadas y nacional en las formas institucionalizadas.

Este estudio del caso de la Ciudad de Buenos Aires no comprendió el análisis de los lineamientos federales para el área de Formación Ética y Ciudadana, los cuales deben ser observados en los desarrollos curriculares jurisdiccionales. No obstante, el escenario de fragmentación curricular en el área, producto del amplio margen de discreción de las provincias en un sistema educativo descentralizado como el argentino, permite considerar la propuesta curricular más allá del grado de cumplimiento de los lineamientos federales, en tanto las propuestas gubernamentales son diversas, tal como advertimos en estudios comparados previos (Manelli y Delas, 2023).

Independientemente de ello, Mazzola y Eiros Scoop (2019) analizan los casos de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos en cuanto al grado de inserción de los NAP en sus lineamientos curriculares. Al respecto, las autoras reconocen que el grado de cumplimiento es significativo y, si bien su aproximación no analiza cada caso en profundidad, sostienen que los modelos de ciudadanía que promueven ambas jurisdicciones son diferentes. En este sentido, la línea de investigación que este trabajo representa podría escalarse y llevar adelante un análisis a nivel federal de los lineamientos provinciales, incluyendo el modelo de ciudadanía que se promueve en los lineamientos federales. Este estudio, a su vez, es un aporte a la discusión sobre la ciudadanía para la cual educa (y debe educar) la escuela: las características de los proyectos educativos en la materia y las condiciones para una construcción de ciudadanía igualitaria.

Bibliografía

- Audigier, F. (2000). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report*. Council of Europe.
- Böhmer, M. (2008). Prólogo. En V. Batiuk (Coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 4-8), CIPPEC.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp.179-226). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cardinaux, N. (2002). La formación jurídica en la enseñanza media. *Revista de Sociología del Derecho* 21(22), 106-116.
- Cardinaux, N. (2013). Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, (pp. 111-132). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Dubet, F. (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*, (pp. 219-234), INJUVE (España).
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 12-25.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-22.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140-153.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015). Diseño curricular Formación Ética y Ciudadana (NES). RESOL-2015 -321 -MEG (1° a 4° año).
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, A. (2021). La “discusión” en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis educativa*, 25(3), 1-17.
- Kunz, A. y Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*, Ariel.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (Comps.), *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación*, (pp.145-168). Buenos Aires: Eudeba.
- Manelli, M. (2022). Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(33), 147–159.
- Manelli, M. y Delas, S. (2023). Concepciones del Derecho en la Educación Ciudadana en Argentina. Un estudio curricular comparado. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-13.
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación*, 10(17), 31-52.
- Mazzola, F. C. y Eiros Scopp, A. (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. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* (10), 68-81.
- Muiños, C. y Ruiz, M.C. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la Nueva Escuela Secundaria. En G. Ruíz (Coord), *La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*, (247-302). Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales. Revista universitaria semestral*, 23(56), 155-177.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(25), 351-372.
- Núñez, P. y Fridman, D. (2019). La escuela secundaria y los desafíos de la inclusión: nuevos temas de agenda sobre convivencia, participación y juventudes. En P. Núñez, L. Litichever y

- D. Fridman (Comps.), *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación* (pp.15-28). Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-CLACSO.
- Núñez, P., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, 27, 1-20.
- Otero, E. (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? *Cuadernos del Ciesal*, 13(15), 159-173.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Pereyra, S. (2016). La estructura social y la movilización. Conflictos políticos y demandas sociales. En G. Kessler (Comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Porro, I. e Ippólito, M. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). *6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario*.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Romero, L.A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Ruiz, G. (2016). Reformas educativas nacionales: definiciones normativas y voces públicas. En G. Ruíz (Coord), *La Educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 53-95). Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, G.; Delas, S. y Manelli, M. (2023). La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 53(2), 1-27.
- Santisteban Fernández, A. (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*, 11 (11), 187-213.
- Schujman, G. (2008). Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos. En V. Batiuk (Coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 22-28), CIPPEC.
- Schujman, G. (2013). Concepciones de la ética y la formación escolar. En G. Schujman e I. Siede. (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 71-88). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I. (Comp). (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10(10), 2-13.
- Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*.

Buenos Aires: Eudeba.

Siede, I. y Larramendy, A. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

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

Tröhler, D., Popkewitz, T., y Labaree, D. (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* (2-27). London: Routledge.

Notas

¹ Abogado y Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina) y Doctorando en Derecho Político (Universidad de Buenos Aires).

² Las disciplinas que participan de la educación ciudadana han realizado distintos abordajes de la cuestión, analizando la inserción de estas 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); 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 (Siede, 2010).

³ 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, Delas y Manelli, 2023).

⁴ 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).

⁵ Asimismo, la reconstrucción de estos modelos resulta de interés como punto de partida para analizar la relación entre las distintas dimensiones que confluyen en la construcción de ciudadanía, es decir, su relación con las mediaciones institucionales en general y docentes en particular, así como con las cosmovisiones juveniles que se hacen presentes en el espacio

escolar. Sobre las dinámicas áulicas o las percepciones de los agentes involucrados en este proceso, léase (entre otros): Núñez y Litichever (2015); Hernández (2021).

⁶ El campo del currículum está atravesado por múltiples discusiones a la hora de definir su propio objeto. 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 categoría. Este artículo se centra en la especificidad del documento curricular como norma prescriptiva de contenidos a ser enseñados. En este marco, se recupera una definición de Inés Dussel (2014), que define al currículum como documento público que sintetiza una propuesta cultural del Estado, que supone una selección de ciertos saberes y procedimientos, traduciendo de forma particular los principios culturales, políticos, económicos, sociales y científicos en dispositivos de enseñanza y aprendizaje.

⁷ 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 elegida, 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 educación ciudadana.

⁸ La teoría liberal clásica de la justicia de Rawls (2012) se basa en un contrato social orientado a promover el bienestar entre sus miembros a partir de la distribución de bienes primarios, los cuales comprenden derechos y deberes, oportunidades y privilegios. En la sociedad liberal, los individuos deben poder realizar sus planes racionales y sus expectativas deben estar sujetas a los bienes primarios disponibles.

⁹ En discusión con la tradición liberal, Kymilcka 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 individuo depende del grado en que dicha persona se adecue o contribuya a este bien común” (Kymilcka, 1995: 228).

¹⁰ La estructura curricular de la NES y su incidencia en la relación de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” con otros espacios curriculares fue mayor a partir de la profundización de la NES, también denominada “Secundaria del Futuro”. Esta segunda etapa de reforma curricular, que se encuentra en proceso de implementación desde 2018, 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 cargo, 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.

¹¹ 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).

¹² Existen distintos desarrollos normativos que promovieron la participación estudiantil y juvenil a partir de la institucionalización de los órganos de representación gremial. Al respecto, se pueden mencionar los casos de 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 de representación y participación estudiantil, la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina, que faculta a ciudadanos/as 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 en las escuelas. Trabajos como el de Otero (2016) reconocen en estas iniciativas el impulso desde las políticas de juventud a la participación estudiantil como parte de la construcción de ciudadanía. Si bien la Ciudad de Buenos Aires contaba con leyes específicas para los Centros de Estudiantes (Ley 137/1998) y de Convivencia (Ley 223/1999), es importante pensar estos desarrollos como una tendencia a nivel nacional.