

Posicionamientos docentes sobre la construcción de ciudadanía. Entre la institución y el campo disciplinar

Teaching positions on citizenship education. between the institution and the disciplinary field

Matías Manelli

mmanelli@derecho.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9247-1317>

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El presente trabajo, correspondiente a un estudio de caso institucional de una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, reconstruye las percepciones de docentes del espacio curricular de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” (NES) en torno a distintas dimensiones que hacen al fenómeno de la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria. El primer apartado introduce la discusión general relativa a la relación entre ciudadanía y escuela, mientras que el segundo presenta las consideraciones metodológicas y claves teóricas utilizadas. Los siguientes apartados, por su parte, presentan los resultados del análisis del material empírico en cuanto a las percepciones docentes sobre las propuestas de enseñanza, la inserción de la coyuntura, las instancias participativas y las prácticas de ciudadanía estudiantil. A su vez, se caracteriza el fenómeno de disociación entre los modelos de ciudadanía que se ponen en juego en los espacios curriculares de formación ciudadana y los espacios de participación estudiantil. A modo de conclusión, se presentan dos formas divergentes y desarticuladas de pensar la ciudadanía en la escuela y reflexiones en torno a dicho escenario.

Palabras clave: Educación ciudadana - Escuela secundaria - Posición docente.

Abstract

This paper, corresponding to an institutional case study of a state-run secondary school in Buenos Aires City, reconstructs the perceptions of teachers regarding the curricular space of the subject “Ethical and Citizenship Education” (NES) concerning various dimensions involved in the phenomenon of citizenship building in secondary education. The first section introduces the general discussion related to the relationship between citizenship and school, while the second presents the methodological considerations and theoretical frameworks used. The subsequent sections present the results of the analysis of empirical material regarding teachers’ perceptions of teaching proposals, the incorporation of current contexts, participatory instances, and student citizenship practices. Additionally, the phenomenon of disjunction between the citizenship models engaged in citizenship education spaces and student participation spaces is characterized. In conclusion, two divergent and disjointed ways of thinking about citizenship in schools are presented, along with reflections on this scenario.

Keywords: Citizenship education - Secondary school - Teaching position.

Introducción

La formación ciudadana en la escuela es un tema de suma relevancia para la investigación educativa, ya que constituye uno de los propósitos centrales de los sistemas educativos desde su conformación en el Siglo XIX (Dussel, 1996). Si bien en un primer momento estuvo orientada a la conformación de una cultura política institucional y una identidad nacional en clave del pensamiento liberal clásico imperante (Cardinaux et. al., 2023), las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas desarrolladas en las últimas décadas muestran que la ciudadanía, en tanto eje articulador de la relación Estado-sociedad, ha mutado significativamente, lo cual afecta la forma en la cual la escuela procesa este propósito institucional. Dubet (2010) se refiere al estado contemporáneo de declive del programa institucional de la modernidad, signado por los cambios en la forma de concebir a los niños y jóvenes y al trabajo docente, a partir de la puesta en jaque del conjunto de valores canónicos en los cuales cifraba su autoridad. La diversificación de la matriz cultural por fuera del Estado y la subjetivación activa de los actores institucionales involucrados en la escolarización no han quitado a la escuela de su lugar central. No obstante, el sistema simbólico forjado en los sistemas educativos se ve interpelado por experiencias que tienen origen por fuera de la escuela, pero que ingresan en ella. En lo que respecta a la ciudadanía, esta ha sido objeto de este proceso de reconfiguración, ya que la ciudadanía para la cual la escuela educa ya no es un proyecto para su realización en la adultez, más allá de la escuela, sino que la ciudadanía se ejerce en la escuela (Dubet, 2003) y es, además de formativa, constitutiva de la experiencia escolar. En un contexto de mutación de la relación Estado-sociedad y, por ende, de la configuración de la misma idea de ciudadanía es de interés preguntarse por la ciudadanía para la cual enseña la escuela.

La formación ciudadana como objeto de investigación comprende distintas discusiones que han orientado la investigación educativa en Argentina a lo largo de las últimas décadas. Estas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos problemáticos: (i) los desacuerdos epistemológicos basados en la ausencia de un campo disciplinar y profesional

definido, sin una didáctica específica; (ii) el carácter multidisciplinar de los espacios destinados a la educación ciudadana, que abrevan de campos, tales como: el derecho, la sociología, la ciencia política, la ética o la historia; (iii) la sensibilidad de la formación ciudadana a los cambios políticos, en tanto las aproximaciones historiográficas y contemporáneas exhiben que los proyectos curriculares de estas asignaturas están sujetos al contexto institucional y político de las jurisdicciones que los elaboran y (iv) las mediaciones institucionales y docentes, que se relaciona directamente con la cuestión disciplinar y profesional y se basa en la diversidad de formaciones de origen de los docentes a cargo de la enseñanza de estas asignaturas (Manelli, 2022). A estas discusiones conceptuales se suman otras en torno a los rasgos estructurales que deben tener los espacios que forman para la ciudadanía (Fairstein, 2016), donde es posible rastrear debates vinculados con: (i) la ubicación y el formato curricular (relativas al establecimiento de un espacio curricular específico o de lineamientos transversales; de un eje para un área curricular más amplia o de pautas para los proyectos institucionales); (ii) la selección, organización y jerarquización de los componentes de orden conceptual, axiológico y práctico, que remite a la relación entre teoría y práctica, y que en lo respectivo a estos espacios podría ejemplificarse con la conceptualización, práctica y valores asociados con la ciudadanía y (iii) los fundamentos para definir la noción de ciudadanía, que remite a la discusión conceptual en general.

La indagación de las percepciones y prácticas docentes sobre formación ciudadana se vuelve relevante en este marco que, además, se inscribe en el contexto particular del sistema educativo argentino, de carácter esencialmente descentralizado y con desarrollos normativos disímiles en el nivel de las jurisdicciones locales¹. Más allá de la tendencia hacia la recentralización del sistema que estableció la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 (Ruiz, 2016), que en el plano curricular se expresó en la formulación de lineamientos curriculares federales para todas las áreas, a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), las jurisdicciones provinciales tienen un amplio margen

de autonomía para la organización institucional de sus sistemas educativos y la formulación de sus políticas curriculares, más allá del federalismo de concertación que propicia el Consejo Federal de Educación y las acciones del Ministerio de Educación nacional.

En lo relativo a las condiciones institucionales del nivel secundario, Terigi (2008) identifica a la clasificación de espacios curriculares en compartimentos independientes, la organización del trabajo docente por horas de clase y la formación y designación de profesores por especialidad como rasgos estructurales que hacen a la dinámica selectiva de la escuela secundaria. La Ley de Educación Nacional, al establecer la obligatoriedad del nivel secundario, dio lugar a un proceso de masificación que puso en tensión a dicha matriz. Así, la democratización del nivel y la dinámica selectiva en términos institucionales constituyen una paradoja (Southwell, 2011) que da lugar a trayectorias educativas atravesadas por distintas formas de desigualdad. Estos elementos, juntos con las múltiples desigualdades que operan en la configuración de las experiencias escolares (Núñez y Pinkasz, 2020), nos lleva a interrogar por las formas en las cuales estas se desarrollan y las representaciones y prácticas que los distintos actores institucionales en la escuela. Estas complejidades se expresan en los procesos de construcción de ciudadanía que tienen lugar en la escuela, cuyas condiciones institucionales se ven interpeladas por desarrollos normativos² que promueven y traccionan la participación política estudiantil (Otero, 2016) y las perspectivas juveniles de lo político entran en tensión con el discurso institucional de la escuela. En este marco, las tensiones resultantes decantan en procesos de politización de lo escolar, donde se introducen modos de organización y prácticas que desafían los límites de lo escolar (Núñez, 2019) mientras que, simultáneamente, se desarrolla un proceso de escolarización de la política, entendida como:

Un particular proceso por el cual la institución escolar habilita (y ha habilitado) la participación y/o la emergencia de lo político en su interior a la vez que permite cierto control de la conflictividad. Este “dispositivo” es resultado de interacción entre ciertas cualidades y procesos propios del sistema educativo, otras instancias sociales y la acción de los jóvenes. (Larrondo, 2017, p. 126)

Esta tensión remite necesariamente a las dinámicas de formación ciudadana que tienen lugar en el aula. Al respecto, Hernández (2021a), desde una perspectiva etnográfica, identifica tres dimensiones de las experiencias desarrolladas en las aulas de los espacios curriculares en educación ciudadana: (i) el “copiar” como una práctica escolar estructurante de las clases, que da lugar a escenas de resistencia que, al pedir explicaciones, alteran ese continuo; (ii) el “discutir” como forma de expresión que no siempre redundan en un intercambio y explicita los conflictos latentes entre los sujetos que habitan el aula, pero cuando desembocan en intercambios genuinos de puntos de vista y opiniones sobre problemáticas para la construcción de saberes y (iii) el “protestar” como dinámica disruptiva, más asociada a los espacios de participación institucionalizados que a las lógicas del aula, lo que desafía las pautas de organización de las clases de ciudadanía.

En cuanto a las dinámicas de formación ciudadana, es de interés explorar los sentidos que los docentes asignan a sus propuestas de enseñanza, a los marcos institucionales en los cuales desarrollan sus tareas y al rol estudiantil en estos procesos de cara a la reconstrucción de la noción de ciudadanía que se procesa en las aulas y se proyecta hacia la escuela y más allá de ella. En este sentido, el presente trabajo muestra los resultados de un trabajo de campo realizado en una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, a efectos de reconstruir la noción de ciudadanía en las propuestas de enseñanza dentro del espacio curricular Formación Ética y Ciudadana y dar cuenta de la influencia de los perfiles docentes y las condiciones institucionales en sus representaciones.

Aspectos metodológicos y categorías de análisis

La investigación comprende el análisis de entrevistas a docentes del área de Formación Ética y Ciudadana de un caso institucional³. Se trata de un estudio de caso instrumental, en tanto se explora una situación en profundidad a efectos de comprender un fenómeno más amplio (Stake, 1995), como es, en este caso, el rol de las mediaciones docentes e institucionales en las dinámicas de formación ciudadana en las aulas.

El caso de estudio⁴ es una escuela de gestión

estatal, ubicada en el barrio de Recoleta de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un Liceo fundado a comienzos del Siglo XX, como uno de los “Liceos de Señoritas”⁵, cuyos planes de estudio eran equivalentes al de los Colegios Nacionales. En primer lugar, este caso tiene la particularidad de, por un lado, formar parte, desde el año 1974, del grupo de escuelas integrantes del Régimen de Profesores por Cargo, conocido como “Proyecto 13”⁶; por otro lado, de haber sido escuela piloto en la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES)⁷. En segundo lugar, además, porque no cuenta con una tradición de participación política asimilable a las escuelas secundarias integrantes del movimiento estudiantil, que en la Ciudad de Buenos Aires cuenta con establecimientos dependientes de la Universidad de Buenos Aires y otras instituciones más tradicionales, activas y con estabilidad y continuidad en términos de organización gremial (Núñez et al., 2021). Por último, el caso institucional es también de interés para la reconstrucción de los aspectos en juego en la formación ciudadana en tanto su propuesta comprende una serie de proyectos que se asocian con la construcción de ciudadanía en la escuela, vinculados con la ESI, la agenda de Memoria, Verdad y Justicia, la cuestión ambiental, e iniciativas culturales en general, además de los órganos de participación gremial estudiantil previstos legalmente.

Respecto de este último punto, a los efectos del encuadre del caso, es importante mencionar que, si bien la institución tiene antecedentes históricos de importancia relativos a la participación política⁸, no se trata de una escuela con un Centro de Estudiantes (CE) activo y persistente en el tiempo (Núñez, 2019). De cualquier modo, la forma en la cual se desarrollan las dinámicas de formación ciudadana en la escuela con especial énfasis en las perspectivas docentes contribuirá a dar cuenta de la situación en la que se relacionan los distintos espacios que contribuyen a la construcción de ciudadanía.

El trabajo de campo comprende entrevistas individuales en profundidad a cinco docentes del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana”, pertenecientes al departamento académico de ciencias sociales desde el cual se coordina el trabajo docente de la asignatura. La selección de la muestra tuvo por fin comprender la diversidad de perfiles docentes tanto en términos de género

como de ciclo y de ubicación de la materia en el plan de estudios⁹.

Las entrevistas fueron realizadas en el transcurso del año 2022, en lo que constituyó el primer ciclo lectivo completamente presencial desde el comienzo de la pandemia COVID-19 del año 2020. Este dato es relevante para el encuadre del estudio, ya que la escolaridad estuvo atravesada por la pandemia y persisten huellas de ella. Sin ahondar en la especificidad del fenómeno de la pandemia y su impacto en la educación, abordada desde las distintas ciencias sociales¹⁰, resulta necesario plantear algunas consideraciones que constituyeron un supuesto para la realización de las entrevistas y su posterior análisis: la escolaridad remota o híbrida durante 2020 y 2021 alteró las experiencias de enseñanza de forma inédita, en tanto la emergencia sanitaria implicó la concesión, por parte de los sistemas educativos, de la presencialidad, la grupalidad y el encuentro, con su correlato en términos de las condiciones de posibilidad pedagógico-didácticas (Gurvich y Núñez, 2020). Las entrevistas realizadas a docentes dan cuenta, invariablemente, de aspectos relacionados con este periodo y el impacto en la escolaridad del retorno a las aulas.

Para el análisis de las percepciones docentes, se toma como categoría de análisis clave la noción de posición docente, la cual se centra en los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y las diferentes formas en las cuales los sujetos conciben y experimentan su tarea (Southwell y Vassiliades, 2013). Esta clave teórica resulta de utilidad para el abordaje de las percepciones docentes, en tanto hace foco en un elemento discursivo estructurante de los procesos de escolarización y permite dar cuenta de la relación entre sus representaciones y sus prácticas. En el plano del discurso que configura las posiciones docentes, confluyen distintos rasgos, como puede ser la dimensión generacional, la formación de base, el género, la capacitación y la forma de socialización profesional, entre otras. Las identidades docentes son comprendidas, desde este marco, en las articulaciones, tensiones y contradicciones que hacen a sus discursos. Por eso, el análisis del material empírico en este trabajo busca aproximarse a las múltiples significaciones que integran la cosmovisión de estos agentes.

Esta investigación indagó las percepciones docentes considerando como ejes: (i) las propuestas de enseñanza en materia de formación ciudadana:

es decir, los contenidos enunciados y la dinámica grupal en los procesos de enseñanza; los sentidos en torno a la incidencia de la coyuntura escolar y general e individual en la cotidianidad de las aulas; la relación entre el rol docente y la formación disciplinar, la articulación del trabajo docente en el área y del espacio curricular con los proyectos institucionales relacionados con la participación y (ii) las percepciones en torno a la construcción de ciudadanía: es decir, las representaciones en torno a la participación estudiantil en sus distintas expresiones.

El marco interpretativo está dado por las categorías conceptuales provenientes de los antecedentes teóricos en la materia, relevados para este estudio, vinculados con el significado otorgado por los sujetos a su propia realidad, que ofrecen nuevas relaciones conceptuales, no establecidas a priori (Rockwell, 2009). Estas entrevistas en profundidad, con un guion semi-estructurado de preguntas, procuran obtener información relativa a los ejes escogidos y fueron codificadas en dicho sentido (Kunz y Cardinaux, 2019).

Las propuestas de enseñanza de formación ciudadana

Las entrevistas muestran que los discursos disciplinares son un elemento constitutivo de las posiciones docentes. Este aspecto estructural es mucho más significativo todavía en el campo de la educación ciudadana, en el que las titulaciones habilitantes para su enseñanza son heterogéneas (Batiuk, 2008). Los docentes entrevistados en el caso de estudio tienen formaciones de base en Historia, Derecho y Ciencia Política, y la tradición disciplinar parece permear en sus percepciones, tanto en lo que respecta a los contenidos como en los recursos y estrategias a los cuales aluden. En cuanto, a los contenidos, los relatos docentes permiten observar una representación equitativa de los campos disciplinares político, jurídico y socio-histórico, mientras que el lugar de los contenidos éticos es menor.

Tabla 1. Contenidos enunciados por adscripción disciplinar¹¹

Tipo disciplinar	Cantidad de contenidos enunciados en los relatos docentes
Político	16
Jurídico	16
Sociohistórico	16
Ético	9

A partir de la cuantificación de los contenidos ponderados por los docentes se puede dar cuenta de la relevancia de las tradiciones disciplinares en los posicionamientos docentes. En este punto, entre los contenidos más referenciados encontramos a la Constitución Nacional, la organización del Estado y las formas de Estado y gobierno en general, los derechos humanos (en la mayoría de los casos asociados a las temáticas correspondientes a la agenda de Memoria, Verdad y Justicia) y el voto como mecanismo de participación. En los docentes formados en derecho, la alusión a la Constitución y la organización del Estado, las leyes como fuente o los derechos humanos es más significativa, mientras que los procesos históricos se muestran más presentes en la enunciación de los docentes formados en historia y ciencia política.

Los derechos humanos, más allá de su anclaje en los procesos de Memoria, Verdad y Justicia, son prácticamente omitidos en los relatos docentes, incluyendo los casos de los docentes con formación jurídica. En cambio, el contenido relativo a la Constitución Nacional sí es ponderado, ya sea como matriz para la organización político-institucional o en su carácter de catálogo de derechos. Aquí la tradición de los espacios de formación ciudadana parece permear más allá de las tendencias existentes en la materia en el plano curricular, por caso, en lo relativo al reenmarcamiento de los principios constitucionales a partir de la reforma de 1994 (Clérico y Aldao, 2014). Independientemente de ello, las referencias brindadas por los docentes entrevistados son semejantes, sobre todo en el marco de un mismo ciclo. Estas referencias permiten inferir, en líneas generales, un marco común, dado por las prescripciones correspondientes al propio espacio curricular (Manelli, 2024). El

condicionamiento de las percepciones docentes por la formación disciplinar se expresa, además, en el grado de precisión con la cual se enuncian los contenidos, cuyo reverso sería la vaguedad con la cual son referidos los contenidos ajenos a la formación de base. Los docentes entrevistados aluden en reiteradas ocasiones a la forma en la que el carácter multidisciplinar del espacio curricular interpela a sus formaciones disciplinares:

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

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

Los contenidos éticos, si bien no remiten directamente a ninguna de las formaciones de base de los docentes entrevistados, tienen un lugar significativo en sus percepciones. En esta línea, ante la pregunta por los contenidos prioritarios en el marco de sus propuestas de enseñanza, los de orden ético son los primeros que se enuncian, incluyendo referencias a tópicos, como: la identidad para pensar la ciudadanía, el proyecto de vida, y el cuidado de uno mismo y de los otros. Respecto de este grupo de contenidos, los posicionamientos docentes marcan una valoración distintiva en tanto permiten la inserción de temáticas más amplias frente a contenidos de los otros campos disciplinares:

Bueno, hay una unidad que es cuidado de uno mismo y de los demás, ahí salen muchos temas que tienen que ver con la educación sexual, la ESI, muchos temas que se cruzan con eso. (Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)
Donde hacía un poco más de agua, pero

también, tiene cierta, más libertad es el tema de cuidado de uno mismo, de trabajo; porque también tenemos el proyecto de vida de uno y uno de los temas es trabajo. (Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

La formulación de los contenidos éticos, por su amplitud, parece dar un margen mayor para los criterios pedagógico-didácticos de los docentes, que ponen en juego sus fortalezas profesionales. Entre las estrategias de enseñanza enunciadas por los docentes entrevistados se imponen las estrategias indirectas (Litwin, 2008), donde predominan los debates, los trabajos grupales y las dinámicas participativas en general:

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

En las sucesivas entrevistas a docentes, la discusión¹² se presenta como principal formato de interacción en el aula, que puede considerarse un principio de organización de las dinámicas áulicas en los espacios curriculares de formación ciudadana, donde los docentes ponderan el intercambio de opiniones y puntos de vista como forma de construcción de saberes (Hernández, 2021b). En este sentido, si bien el objeto de la educación ciudadana no está consolidado como tal, definitivamente privilegia el intercambio como práctica formadora de ciudadanía. Esta forma de interactuar, reconocida por todos los docentes, contribuye a identificar rasgos para pensar en una didáctica de la educación ciudadana orientada a la formación actitudinal para el desempeño en la vida pública (Siede, 2013).

La coyuntura en las propuestas de enseñanza de ciudadanía

En cuanto a la inserción de temas vinculados con la política y cuestiones consideradas como parte de la agenda pública en los posicionamientos docentes, los entrevistados refirieron casi con exclusividad a las agendas de género y feminista, mientras que

estos tópicos no fueron mencionados al momento de referirse a los contenidos que consideraban imprescindibles para su propuesta de enseñanza. De ello se puede inferir que, en las posiciones docentes, la tematización de estas agendas no se asocia con la propuesta curricular del espacio de Formación Ética y Ciudadana, sino más bien de la apropiación de los emergentes en el aula, expresados en la coyuntura, pero también a partir de experiencias particulares que surgen en las clases. Aquí cobran un rol destacado los procesos políticos, sociales y culturales que tienen lugar por fuera de la escuela. El reclamo y discusión que dio lugar a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, con los hitos de su tratamiento legislativo en 2018 y su aprobación en 2020, fueron un hito del movimiento feminista e influyeron en las perspectivas de ciudadanía juvenil. En el marco de los estudios de género y los estudios culturales, Elizalde (2014) analiza a la escolarización en tanto modela y regula las subjetividades de los agentes intervinientes en el fenómeno (estudiantes y docentes) de acuerdo con las formas hegemónicas de experiencia del género y la sexualidad. La interacción entre los agentes que se da en el espacio escolar trasciende los límites de la normatividad y la tensión entre la cosmovisión escolar y las perspectivas juveniles da lugar a instancias que producen nuevos sentidos y formas de experiencia escolar. Todos estos factores, constitutivos de las identidades juveniles, interpelan también a las posiciones docentes:

El tema de las marchas propició mucho el debate sobre el aborto... Y por ejemplo, ahí me parece que fue una buena oportunidad de que los chicos se puedan movilizar, tener esa experiencia de ir a una marcha. (Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

Hay casos donde (...) algunos te lo blanquean directamente: 'quiero que me llamen de tal forma' o quizás no te lo dicen a vos; se lo dijeron al tutor, al compañero o a alguien y alguien te lo hace saber. Entonces, yo lo que hago en esos casos, me acerco y les pregunto. Y también por lo general apelo a la paciencia que puedan tenerme, 'dejame que me acostumbre. (Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

Estas referencias de las docentes muestran que el género constituye una dimensión estructuran-

te de sus identidades, en tanto sus propuestas de enseñanza están atravesadas por la experiencia intransferible de la asimetría en cuestiones de género. En el caso de los docentes varones, en cambio, la gestión del emergente en el aula se da, en otros términos:

Después a veces salen temas, no sé, justo ahora, ayer estaba con el tema de la familia, por el tema de la sociabilización en un 1° año y una alumna salió que la familia es papá, mamá, hijo, hija, la familia tradicional, planteo eso. Bueno, a ver, ¿eso es familia? sí, pero no es el único tipo de familia que existe (...) yo le dije que la realidad no es así. Más allá de que vos entiendas [eso] hay un montón de realidades, incluso si preguntamos acá, en el curso y vos haces el ejercicio de preguntarles a tus compañeros, te vas a dar cuenta que la familia papá, mamá, hijos sí es una más, pero te diría que va a ser lo menos. (Docente FEyC Ciclo Básico, varón, con formación en Derecho)

De este relato se pueden extraer dos lecturas. Por un lado, la tematización de los tipos de familias¹³ que, en el marco de la diversidad de proyectos de vida se encuadra en la asignatura y recoge el emergente del aula, inscribiéndose en la propuesta de enseñanza del docente. Por otra parte, cabe destacar, que los docentes varones mencionaron estos tópicos cuando se los interrogó acerca de la irrupción de temas de coyuntura y no sobre los contenidos prioritarios de sus propuestas. En estos casos, el tópico surgió ante preguntas directas. En este sentido, es posible aseverar este posicionamiento obedece a lo surgido en clase, pero con especial énfasis en el marco curricular de la propuesta de enseñanza, mientras que las docentes se muestran más interpeladas por la propia agenda pública (al aludir a la interrupción voluntaria del embarazo o a la violencia de género) al momento de fundamentar sus propuestas. En las docentes, la identificación con esas agendas es lo que articularía los sentidos de la subjetividad docente, mientras que en los docentes hay una preocupación previa por el marco curricular que es la que canaliza esos emergentes coyunturales. La cuestión curricular, por lo tanto, parece ser el fundamento determinante en los posicionamientos de docentes varones respecto de esta agenda, mientras que la identificación y el compromiso profesional parece más relevante

en las posiciones de docentes mujeres.

Por último, las experiencias de los propios estudiantes, más allá de lo mencionado en referencia a las agendas de género y diversidades, no ocuparon un lugar relevante en los relatos de los docentes, independientemente de algunas referencias a dimensiones estéticas o contenidos que priorizan en virtud del conocimiento general de las trayectorias estudiantiles. Al respecto de este último punto, es posible sostener que no hay una apropiación pedagógico-didácticas de estos emergentes.

Posiciones docentes sobre instancias participativas estudiantiles

Las percepciones docentes sobre los espacios y formatos participativos resultan de interés para reconstruir su relación con las perspectivas de ciudadanía que se procesan en la escuela. El primer aspecto a considerar es el rol de los espacios curriculares destinados a la educación ciudadana en la organización de proyectos especiales en el marco del proyecto institucional de las escuelas. Al respecto, un dato relevante es que los proyectos ponderados por los docentes, que remiten en distintos términos a la participación, contrastan con las percepciones generales sobre sus propuestas de enseñanza, donde la participación, más allá del voto, no se prioriza en los contenidos. Los proyectos valorados por los docentes pueden subsumirse en dos grandes tipos de iniciativas: (i) vinculadas con la participación institucional, que se relacionan con el voto y los mecanismos de participación previstos en la normativa constitucional y (ii) vinculadas con la participación no institucional, que se relacionan con los proyectos que se articulan desde entidades de la sociedad civil. Las perspectivas de estos proyectos se asocian con lo que Haste (2017) define como áreas de acción cívica, en tanto remiten al espectro de esferas que estructuran la ciudadanía contemporánea: el sufragio, la colaboración con la comunidad y el escuchar y hacerse escuchar. En estos ámbitos confluyen tanto la tradición institucionalista como las perspectivas comunitaristas y voluntaristas de lo político. En referencia a los proyectos que se organizan exclusivamente desde los espacios de formación ciudadana, los testimonios docentes permiten observar que privilegian la tematización de la participación en términos institucionales:

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

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

Simultáneamente, se alude a proyectos articulados con docentes de otras áreas curriculares en el marco general de la Nueva Escuela Secundaria (NES)¹⁴, que tienen como propósito el abordaje de temas de interés desde distintas perspectivas disciplinares. En esta segunda clase de proyectos se identifica el tratamiento de formas de participación vinculadas con la sociedad civil desde una perspectiva comunitaria y solidaria:

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

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

Estos relatos evidencian la remisión al segundo ámbito de ciudadanía conceptualizado por Haste (2017), y privilegian agendas que contrastan con las demandas que caracterizan los procesos de po-

litización juvenil con mayor tradición participativa¹⁵. Esto nos lleva a referir distintas instancias de participación estudiantil de relevancia en los relatos docentes en lo que respecta a la construcción de ciudadanía en la escuela. Estos espacios, integrantes del proyecto institucional de la escuela en general, son ponderados especialmente por los distintos docentes y habilitan un espectro más amplio que el que puede pensarse desde los órganos de representación gremial. Cabe preguntarse, en este punto, si las propuestas concernientes al proyecto institucional y su centralidad en las perspectivas docentes, en contraste con los dispositivos estrictamente gremiales, responde a las implicancias institucionales del rol docente; o bien, a cierto sesgo adultocéntrico al interpretar los fundamentos de las políticas de promoción de la participación juvenil.

El Modelo de Naciones Unidas (MiNU)¹⁶, consistente en la simulación de procesos de deliberación política entre distintos estados en el marco de la Organización de Naciones Unidas (ONU), es uno de los más valorados por los docentes. Este proyecto encarna un espacio de formación ciudadana que tematiza un modo de concebir la ciudadanía en términos más bien institucionalistas, y dialoga directamente con los espacios curriculares de formación ciudadana en tanto sus docentes participan de su implementación. No obstante, las entrevistas no permiten identificar una articulación explícita con sus respectivas propuestas de enseñanza. Por el contrario, constituyen procesos paralelos.

En cuanto a los perfiles de los estudiantes participantes, las percepciones docentes refieren a una figura predominantemente academicista, disociada de lo que consideran un estudiante politizado. Los sentidos que los docentes vinculan con la noción de ciudadanía están en línea con el modelo de educación ciudadana para “después” de la escuela y no “en” la escuela (Dubet, 2003). Aquí es posible reconocer una tensión entre sentidos sedimentados y nuevas configuraciones antes que en un desplazamiento de un modelo de ciudadanía a otro. Al encuadrar pedagógicamente al proyecto, los docentes de los espacios de formación ciudadana sitúan por sobre todas las cosas su dimensión instrumental en lugar de la promoción de alguna clase de reflexión política:

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

De los proyectos institucionales más referenciados por los docentes es el denominado como Liceo Verde, que se vincula con la concientización medioambiental a partir de propuestas de reciclaje, botánica y pequeños cultivos en el espacio escolar y la zona próxima. Si bien las referencias docentes no profundizan en sus características ni en sus alcances, sí remiten a la significativa receptividad por parte de los estudiantes y la articulación de esta con sus propuestas de enseñanza en el marco de los espacios curriculares de Formación Ciudadana.

También es posible agrupar a las distintas iniciativas vinculadas con la agenda de memoria verdad y justicia, las cuales ocupan un lugar significativo en el proyecto institucional. Esta centralidad se explica a través de la historia de la escuela, ya que hubo estudiantes desaparecidas durante la última dictadura. El abordaje del tema en la escuela, entonces, trasciende lo estrictamente curricular e incluye la participación de proyectos, como “La Escuela va a los Juicios”, impulsados desde los Espacios de Memoria y dirigidos a reflexionar sobre los delitos de lesa humanidad y otras iniciativas específicas:

De hecho el colegio adelante, en la puerta tiene los baldosones [con los nombres de las estudiantes desaparecidas]. Y han hecho hace dos, tres años atrás la imagen de las es-

tudiantes desaparecidas del colegio y tenías un QR, y lo leías y te contaba la historia de esas estudiantes (...). Después había una estación que les pasaban un video sobre el derecho a la identidad y había dos más, que tenían que ver con el proyecto de la escuela y los juicios. (Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho)

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

Estas iniciativas son ponderadas por la interpelación que logran en los estudiantes, además de ser traccionados desde los espacios curriculares de formación ciudadana. Ello permite pensar que estas agendas son centrales en las posiciones docentes, pero no lo son en lo que hace al propio espacio curricular en el cual desarrollan sus tareas. En términos del posicionamiento docente, esta agenda parece ser transversal y no obedecer al ámbito específico de la formación ciudadana, a pesar de que distintos contenidos asociados a ella están prescriptos en los diseños curriculares de estas asignaturas.

Por último, es necesario referirse a las instancias de participación estudiantil en los órganos de representación gremial. El Centro de Estudiantes (CE) en este marco, constituye el marco privilegiado para la participación y como punto de referencia para pensar en la politización del estudiantado. En esta escuela, CE es caracterizado como no politizado, diagnóstico que se extiende a la institución en su conjunto. A la mirada general sobre la política en la escuela hay que agregar el impacto de la pandemia COVID-19 en la escolaridad y, particularmente, en las perspectivas de ciudadanía estudiantil. En este punto, un estudio realizado en pandemia (Otero et al., 2022) muestra que el periodo de escolaridad remota representó prácticamente la interrupción del activismo

de las organizaciones estudiantiles en los marcos institucionales con participación sostenida. El repliegue en términos participación política atravesó a los órganos de representación gremial y fue acompañado del desplazamiento hacia iniciativas a través de las redes sociales. En todos los casos, las demandas que movilizaron la organización estudiantil (en especial desde el CE) expresaron el grado de politización que caracterizó históricamente a estas instituciones, pero a ellas se sumaron acciones dirigidas a la contención y el resguardo de la grupalidad en el contexto remoto. De tal forma, se relaciona con las condiciones institucionales del caso de estudio, que remite a un espectro más amplio de ciudadanía estudiantil y trasciende los marcos organizativos, repertorios de acción y demandas que se configuran en instituciones con una larga tradición política, que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires comprende a las escuelas preuniversitarias pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires y a otras escuelas tradicionales¹⁷. Las aproximaciones a estas instituciones ofrecen una lectura fundamental para comprender a estas grupalidades (que podríamos subsumir en la categoría de movimiento estudiantil), pero pueden complementarse con aportes que aluden a las experiencias eminentemente escolarizadas de ciudadanía en la escuela, donde la propuesta institucional y curricular cumplen un rol esencial. La mirada sobre una escuela sin tradición política asimilable a los casos, insignia del movimiento estudiantil en la ciudad, resulta de interés en tal sentido.

Al respecto, y a partir de la tipologización desarrollada por Núñez (2019) que presenta tres perfiles participativos donde se distingue entre (i) uno militante, vinculado con agrupaciones, (ii) uno instrumental, orientado a la solución de problemas prácticos en la escuela y (iii) uno activista, comprometido políticamente, pero no orgánicamente con la agenda pública, las representaciones de los docentes sobre el CE refieren a perfiles predominantemente instrumentales, con algunas perspectivas de activismo, pero no perfiles militantes. En este punto, el rol de los docentes de los espacios curriculares de Formación Ética y Ciudadana se muestra irregular, en tanto los contenidos vinculados con participación estudiantil, si bien deben desarrollarse en articulación con esta asignatura, tienen como es-

pacio de referencia al de Tutoría. A su vez, esta lectura dialoga con otros elementos contextuales. Por un lado, distintos intercambios con informantes clave remiten a un CE intermitente en la historia institucional de la escuela. Por otro lado, la interrupción de la escolaridad presencial producto de la pandemia dio lugar a la disolución de los proyectos institucionales, que al momento de realizar las entrevistas estaban en proceso de reactivación. Con independencia de estos factores, que inciden en el escenario actual, el perfil instrumental es el más identificado por los docentes:

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

El relato de esta docente refiere a que el compromiso estudiantil y, en definitiva, el propio funcionamiento del CE se relaciona con cuestiones solidarias. Las alusiones a la política y lo político en la escuela también se vinculan con estas perspectivas de ciudadanía:

No se habla de política, está costando mucho conformar nuevamente el Centro de Estudiantes. Sobre todo no solo en 5°, sino también en 4°, cuestión que el Centro de Estudiantes quede. (Docente FEyC Ciclo Básico, mujer, con formación en Derecho) No es una escuela en ese sentido politizada. Nunca tuvo un Centro de Estudiantes fuerte desde que yo entré hace 13 años, en el 2009. Encima yo venía de una escuela con un Centro de Estudiantes muy fuerte, con una historia muy larga, y vengo acá y

me encuentro con un centro de estudiantes muy débil y que todos los años pasa lo mismo; empezar prácticamente de cero porque no hay una continuidad. (Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en historia)

Lo que encierran estas percepciones en términos de posiciones docentes sobre formación ciudadana es un contraste significativo entre los sentidos que los docentes asignan a la política en general y los sentidos de lo político que se ponen en juego en los espacios curriculares a su cargo, lo que expresa la tensión entre la escolarización de la política y la politización de lo escolar. Asimismo, los docentes conceptualizan inequívocamente a la política en términos de compromiso con la agenda pública, ya sea desde la militancia o desde el activismo, pero cifran lo político, en el contexto escolar, en otros términos: una ciudadanía vinculada con lo comunitario, centrada en la solidaridad como valor.

La conceptualización de lo político en la escuela se puede reconstruir desde las percepciones sobre las demandas y acciones del órgano de representación gremial, que interpelan a toda la comunidad estudiantil. Las demandas que los docentes reconocen en la comunidad estudiantil pueden ser agrupadas en: (i) las realizadas en línea con el perfil solidario e instrumental, vinculadas con las condiciones materiales de la escolaridad, que son las más referenciadas y (ii) las vinculadas al movimiento feminista, que tuvieron mayor fuerza a partir del debate por el aborto legal en 2018, más allá de su posterior desdibujamiento producto de la pandemia.

En el primer grupo de demandas, se incluyen alusiones a un taller solidario para la colecta de vestimenta y libros para estudiantes de bajos recursos, ya sea de la propia escuela o de otras instituciones de la Ciudad u otras provincias. Estas acciones son descritas como espontáneas y organizadas por el colectivo estudiantil en general, más allá del CE (que al momento de realizar el trabajo de campo no estaba constituido). A estas se suman iniciativas que sí se organizaban desde el CE (más allá de su intermitencia), tales como: un banco de fotocopias que recopila materiales que los estudiantes que finalizan sus cursos dejan disponibles para los nuevos estudiantes o un guardarropa comunitario para beneficio de los pro-

pios estudiantes de la escuela. Estas iniciativas son preexistentes a la pandemia y se desarrollan con cierta continuidad, pero las intervenciones puntuales que involucran al estudiantado en general, y que incluyen a perfiles que no se involucran en ninguna de las instancias participativas en la escuela, son las que exhiben la cosmovisión de ciudadanía que se procesa en la escuela.

Lo que los docentes interpretan como un bajo nivel de politización, que se expresa en un CE no militante e intermitente en su funcionamiento, contrasta con percepciones que reconocen perspectivas de participación estudiantil en clave solidaria. Al respecto, uno de los docentes de FEyC plantea lo siguiente:

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

Las perspectivas de ciudadanía reconocibles en este relato remiten a espacios de pertenencias más próximos, es decir, una noción más restringida respecto de la esfera pública en un sentido amplio. Los intereses estudiantiles parecen desbordar el marco institucionalizado de su participación en el CE, y proyectarse a otras instancias y propósitos que no encuentran contención en la organización gremial. Este lugar de lo político en la escuela es reconocido como tal en la voz de los docentes de FEyC, lo cual nos habla de una marcada disociación entre la noción de ciudadanía que se configura en la propuesta curricular de la jurisdicción y las perspectivas de ciudadanía estudiantil que habilita el CE como espacio de representación gremial.

Ciudadanías bifurcadas: perspectivas de ciudadanía en espacios curriculares e instancias de participación estudiantil

En lo que respecta a las demandas articuladas por

los estudiantes de la institución, los docentes entrevistados hicieron referencia a reclamos canalizados a través del CE, vinculados con las viandas escolares o el establecimiento de un espacio destinado a salón comedor para uso cotidiano en la escuela, lo que supone un primer grupo de reclamos de corte instrumental. No obstante, los docentes de FEyC no hacen referencia a instancias de reclamo particulares, más allá de la elevación del reclamo puntual a las autoridades por parte del CE o bien reuniones intermitentes. No se registran referencias a tomas ni a ningún otro tipo de reclamo, más allá de algún relato mínimo alusivo a marchas por el derecho al aborto. El segundo grupo de reclamos ponderados por los relatos docentes es de perfil más bien activista, en tanto expresa un alto interés en los procesos políticos y supone el involucramiento y la participación activa, pero sin vinculación alguna con organizaciones políticas¹⁸. Aquí cobra centralidad la agenda feminista, cuyas demandas no forman parte de los relatos docentes vinculados al presente de la escuela, aunque sí remiten a un periodo previo en el cual el CE mostraba un mayor grado de compromiso con la agenda pública del momento:

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

Este relato da cuenta de un hito que si bien caracteriza a la irrupción del feminismo en los procesos de politización juvenil en la escuela (González Del Cerro, 2017), es descripto como un episodio que no parece haber alterado las perspectivas de organización y participación política más allá de la materialización de la demanda contingente del cambio en el código de vestimenta,

la cual denota una impronta primariamente instrumental en dicho reclamo. Aquí se habilitan interrogantes en torno a la falta de compromisos (sean estos militantes o activistas) incluso en torno a la agenda feminista, posicionada como eje de la política juvenil del período. Al respecto, un docente presenta algunas claves para responderlos:

Creo que las autoridades de ese momento, antes de que venga un pollerazo, un tetazo, cualquier cosa, dijo ‘vamos a tratarlo, darles el espacio para que discutan’, y eso favoreció que no surja ninguna movida. Hace poco a una chica se le dijo algo por una pollera y sé que se rumoreo de un posible pollerazo¹⁹, pero no llegó a más porque se atendió, se habló del tema. (Docente FEyC Ciclo Orientado, varón, con formación en Historia)

Este relato muestra una dimensión más acerca de los procesos de politización que tienen lugar en la escuela: ante la emergencia de un conflicto como el que se suscitó en torno al código de vestimenta, la institución operó para desactivarlo y evitar su escalada. Esta dinámica se presenta en reiteradas ocasiones en los relatos docentes y evidencia una relación tutorial de los docentes hacia los jóvenes en la escuela. Asimismo, supone una forma de concebir el conflicto como un escenario a evitar antes que como un estado de cosas constitutivo a gestionar. En este sentido, se reconoce la persistencia del modelo jerárquico, unilateral y adultocéntrico (Litichever, 2019) como forma de abordar los conflictos que tienen lugar en el espacio escolar²⁰.

La disociación de la política de la escuela que se expresa en los relatos docentes también se inserta en sus percepciones a la hora de caracterizar la política que se aborda en las clases de FEyC (ya como contenido curricular a enseñar). Los docentes no establecen relación alguna entre la política como contenido escolar (que puede expresarse en conceptos tales como el voto, pero también en la participación ciudadana en sentido amplio) con la política que se puede proyectar en sentidos y prácticas que trascienden el espacio curricular. Esta diferenciación entre la política del aula y la política más allá del aula, paradójicamente, contribuye a que las experiencias de ciudadanía que se despliegan en el caso institucional se asemejen, justamente, a la noción de la política que se dirime en las aulas. Definimos a esta dislocación

entre la ciudadanía que se conceptualiza en los espacios curriculares destinados a la formación ciudadana y la ciudadanía que se proyecta en los órganos de representación gremial, como el caso del CE en tanto política de promoción de la participación juvenil en el espacio escolar como “ciudadanías bifurcadas”: este concepto alude a la marcada disociación de la ciudadanía para la que se educa en la propuesta curricular escolar (fundamentalmente en FEyC en tanto espacio privilegiado para su enseñanza) y la ciudadanía que se proyecta institucionalmente en las escuelas, en mayor o menor medida a instancias de las políticas de promoción de la participación gremial estudiantil y definitivamente más allá de las aulas. Este fenómeno puede ilustrarse a partir del siguiente relato docente:

Lo que yo noto por ahí en esta escuela es que la participación política casi es nula de los alumnos. No hay... como una... no lo ven como una posibilidad. Entonces, por ahí, nada, intentar que eso sea una posibilidad desde lo práctico, desde a ver qué puedo hacer yo para mejorar mi entorno. (Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

Las expectativas de despliegue de la política en la escuela que los docentes cifran en sus relatos contrastan significativamente con los términos de la política que se construyen en el espacio curricular destinado a su abordaje y conceptualización. Por un lado, los docentes ilustran un escenario de desinterés y apatía por lo político por parte del estudiantado de la institución; por otro lado, las demandas y repertorios que se configuran dentro de la escuela, que se muestran condicionados por la noción de ciudadanía que se tematiza en las asignaturas, no es reconocida como política cuando se trata de la política que se conceptualiza en sus clases.

Este contraste presente en la cosmovisión de ciudadanía que se configura en la escuela en general y en la perspectiva docente en particular, que definimos desde el concepto de ciudadanías bifurcadas, remite a la discusión desarrollada por Larrondo (2017) en torno a la participación política estudiantil. Al respecto, la autora sostiene que muchas veces la perspectiva adulta redirecciona la participación estudiantil, de modo tal que se anulan los elementos conflictivos o autónomos de la conformación de demandas, iden-

tidades o intereses específicamente estudiantiles/juveniles, que constituyen el fundamento primario de los espacios institucionalizados de participación gremial. Ello se evidencia con claridad en la caracterización que los docentes de FEyC hacen de la participación en la escuela: las prácticas de ciudadanía que se dan desde y en el espacio escolar no son leídas en relación con el propósito pedagógico de las asignaturas a su cargo. Las dimensiones curriculares y prácticas de ciudadanía son consideradas esferas independientes y los sujetos entrevistados no identifican continuidades entre sus propuestas pedagógico-didácticas y las experiencias de ciudadanía resultantes.

Esta disociación persiste en las percepciones docentes, más allá de algunas propuestas que proponen una vinculación más bien tangencial, o se limitan al encuadre en algún contenido visto en los espacios curriculares de la asignatura; tal es el caso de un docente de FEyC en ocasión de la elección de delegadas y delegados de curso:

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

El relato transcrito muestra la incorporación del tópico de la participación estudiantil, en el marco del tratamiento de una de las formas de ciudadanía institucionalizadas, el voto. No obstante, descontextualizado de su valor intrínseco en tanto se relaciona con la elección de representantes del sistema político en general y se disocia de su proyección concreta como articulador de intereses gremiales estudiantiles en el espacio escolar. La elección de delegados, antes que una expresión concreta de ciudadanía, oficia de caso práctico subsumible en la tematización del voto como forma de participación institucionalizada, estructurante del modelo curricular de ciudadanía.

Esta disociación en las posiciones docentes cobra mayor relevancia si tenemos en cuenta que la participación, como contenido curricular de FEyC, fue soslayado (con excepción del voto) a la hora de enunciar los contenidos considerados prioritarios en sus propuestas de enseñanza. La ciudadanía tematizada en el espacio curricular no está vinculada con el ejercicio de la ciudadanía dentro de la escuela, sino más bien al ejercicio después de la escuela:

Es como difícil, lo ven como algo lejano a ellos. En general, bueno, la participación se ve como algo lejano y se estudia como... A mí me parece también que por ahí se estudia como algo que el Estado es esto, la participación es esto, los movimientos sociales son esto, pero yo no formo parte de eso, yo estoy en la escuela estudiando. (Docente FEyC Ciclo Orientado, mujer, con formación en Ciencia Política)

Más allá del reclamo por el código de vestimenta, los docentes entrevistados no remiten a otras demandas y repertorios participativos reconocibles en otras instituciones de la jurisdicción (Núñez et. al., 2021)²². En cambio, se enuncian demandas asociadas a una perspectiva más bien solidaria hacia adentro y afuera de la escuela, o bien más instrumental, vinculada con la mejora de las condiciones materiales de la escolaridad (como es el caso de los reclamos por las viandas y el espacio comedor, mencionados en los apartados precedentes). En esta misma línea, y por fuera del CE²³, las instancias participativas que se organizan o cuentan con la colaboración de los espacios curriculares de FEyC canalizan este tipo de demandas y formas de organización y práctica. De este modo, las condiciones institucionales y los perfiles docentes contribuyen a promover un modelo de ciudadanía esencialmente instrumental y solidario.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron las representaciones docentes en relación con las experiencias de formación ciudadana que tienen lugar en la escuela secundaria, a partir de un estudio de caso que se ciñe a un tipo institucional específico, lo cual se desagrega de carácter fragmentado del sistema educa-

tivo, cuyos circuitos educativos diferenciados ofrecen oportunidades diversas (y desiguales) para aprender. El caso analizado, conforme se desprende de su caracterización general en este artículo, no se trata, al menos en su historia reciente, de una escuela con una tradición política consolidada, en contraste con otras instituciones referentes del movimiento estudiantil secundario. Este primer elemento es crucial para comprender los rasgos de los procesos de politización que tienen lugar en la escuela secundaria en general y en el caso en particular, ya que estos son, también, diferenciales. Al respecto, el encuentro entre lo político y lo escolar da lugar a distintas expresiones de la ciudadanía, que remiten a su vez a diferentes formas de concebir y articular intereses, conformar identidades colectivas, adquirir visibilidad pública y proyectarse en el espacio público. En este sentido, un abordaje de los procesos de construcción de ciudadanía en la escuela secundaria debe ponderar, necesariamente, la mayor cantidad posible de factores diferenciales que inciden en su configuración y desarrollo.

Las condiciones institucionales, conforme se desprende del estudio de caso, son decisivas para comprender las perspectivas de ciudadanía que se configuran en la escuela, en tanto el espectro de instancias de formación y participación que configuran la propuesta institucional de la escuela contribuyen a la conformación de un perfil de ciudadanía en clave eminentemente solidaria (en la esfera de pertenencia más próxima) e institucionalista (en la esfera pública en sentido amplio). Este estudio de caso, en tal sentido, permite reponer la centralidad de este factor en interacción con los distintos elementos que confluyen en la construcción de ciudadanía (como es el caso de los procesos sociales y políticos más amplios que permean en la institucionalidad escolar).

A ello se suma un factor más, que va más allá de la escuela analizada: la tradición (escolar) de los espacios curriculares de formación ciudadana. Aunque el espacio de FEyC constituye un campo multidisciplinar y es difícil afirmar que ha conformado una identidad definida, este sí cuenta con elementos sedimentados que hacen

a un discurso que trasciende al de sus disciplinas de base. Al respecto, podemos referir, por caso, al abordaje del marco constitucional de la organización de las instituciones políticas del Estado, así como también de la participación a través de los mecanismos institucionales previstos en la Constitución, los cuales se presentan como contenido estructurante de la educación ciudadana. La profundización de abordajes en esta línea puede rastrear una tradición en vistas a la conformación de un discurso pedagógico-didáctico específico para estos espacios curriculares.

Desde la categoría de posición docente, exploramos las percepciones docentes a efectos de reconstruir los rasgos generales de sus propuestas de enseñanza. Al respecto, las entrevistas mostraron que, con independencia de la formación de base de los docentes entrevistados, se identifica una representación similar de las disciplinas constitutivas de la asignatura. La diferencia a destacar, en todo caso, responde al grado de precisión con el cual se conceptualizan los contenidos ponderados en sus respectivas propuestas de enseñanza. Del mismo modo, y también en vistas a identificar un discurso pedagógico-didáctico autónomo para la educación ciudadana, se identifica la preeminencia de estrategias asociadas con la discusión y otras dinámicas participativas en el contexto áulico.

Por último, presentamos el concepto de ciudadanía bifurcadas para caracterizar dos modelos de ciudadanía divergentes y desarticulados en la propuesta escolar en general e institucional en particular: por un lado, el modelo promovido desde el espacio curricular de FEyC y, por el otro, las experiencias de ciudadanía habilitadas desde espacios participativos institucionalizados, como el CE. Una propuesta bifronte y hasta contradictoria en su desarrollo, como se ilustra en el material empírico analizado, habilita algunos interrogantes que pueden resultar de insumo para revisar las políticas públicas que entran en juego en esta tensión y parecen responder a racionalidades distintas: las políticas de promoción de la participación política juvenil y la política

educativa (más específicamente curricular) que articula la propuesta cultural del Estado en materia de ciudadanía. Un primer interrogante puede ser en qué términos definir al CE como dispositivo, ¿es una instancia práctica de la conceptualización más amplia de ciudadanía que se aborda en las escuelas? ¿es una instancia de concreción y ejercicio efectivo de ciudadanía? La tensión parece radicar en que la construcción de ciudadanía tiene ese carácter dual: propone espacios para ejercer la ciudadanía desde la escuela y forma en una ciudadanía para después de la escuela.

Un segundo interrogante sería si es posible, en el marco de un sistema fragmentado, realizar un proyecto a la vez plural e igualitario de ciudadanía, más allá de las negociaciones de sentido que se producen en el marco del despliegue de los procesos de enseñanza. Futuras indagaciones que profundicen en la articulación entre ambos proyectos pueden brindar mayores claves para repensar la forma en la educamos (para) y promovemos la ciudadanía.

Notas

¹ Desde una perspectiva histórica, el sistema educativo argentino se dirimió, desde su conformación en el Siglo XIX hasta su consolidación y desarrollo a lo largo del Siglo XX, 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 (Scioscioli, 2015).

² La legislación en la materia comprende a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, la Ley N°26.877, que institucionaliza y promueve la creación de Centros de Estudiantes, la Ley N°26.774 de Ciudadanía Argentina (“Voto Joven”), que faculta a los ciudadanos para el voto a partir de los 16 años y la Ley N°26.892, que establece un marco regulatorio para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

³ Las entrevistas fueron realizadas en el establecimiento escolar entre marzo y junio de 2022.

⁴ Se accedió a cuadernos editados por la propia institución en ocasión de su 75° aniversario (1982, como Liceo de Señoritas) y su centenario (2007). Ambos documentos están disponibles en la biblioteca de la escuela.

⁵ Los “Liceos de Señoritas” fueron instituciones creadas a comienzos del siglo XX para complementar la oferta de Colegios Nacionales (donde sólo eran admitidos los varones). Así, el Liceo Nacional de Señoritas tuvo el fin de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales de la Ciudad de Buenos Aires.

⁶ El Proyecto 13 fue una política educativa instrumentada a comienzos de los 70’ que tuvo por objeto innovar en el formato institucional por medio de designaciones por cargo con horas extra-clase para parte del personal docente.

⁷ A su vez, al momento de realizar el trabajo de campo, la escuela estaba en proceso de implementación de la profundización de la NES, denominada “Secundaria del Futuro”. Esta reforma curricular no alcanza a los diseños curriculares, sino que modifica las condiciones institucionales del nivel, al incorporar espacios de planificación conjunta y articulación del trabajo docente, a la vez que espacios para el desarrollo de proyectos específicos que involucren a docentes de distintas áreas curriculares.

⁸ La escuela tiene siete estudiantes militantes desaparecidas durante la última dictadura.

⁹ El Ciclo Básico conforme la NES se compone de 1° y 2° año, mientras que el Ciclo Orientado se compone de 3°, 4° y 5°. En el caso particular del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana”, la asignatura se encuentra en 1° y 2° del Ciclo Básico y 3° y 4° del Ciclo Orientado. En ese sentido, se entrevistaron cuatro docentes a cargo de cada uno de los años en los que se ubica la asignatura, a efectos de contar con una muestra representativa de ambos ciclos. Asimismo, en ocasión de las posibilidades propias de la institución, se seleccionó una muestra equitativa en términos de género.

¹⁰ Ver (entre otros): Dussel et al. (2020a; 2020b).

¹¹ La tabla presenta los resultados de la cuantificación de contenidos conforme la adscripción disciplinar referidos en las entrevistas por las/os docentes.

¹² En este trabajo el término discusión refiere a la forma de interacción que resulta de los procesos de enseñanza que tienen lugar en los espacios de FEyC, a la vez que a las dinámicas propiciadas por los proyectos institucionales de la escuela, según el caso. Las referencias de los agentes aluden al debate o a la discusión en general y no en su dimensión técnico-didáctica.

¹³ El contenido prescripto en el Diseño Curricular: las funciones y tipos de familia: los cambios en los siglos XX y XXI (y se prevé en articulación con la ESI).

¹⁴ El proceso de reforma integral del nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires denominado “Nueva Escuela Secundaria” (NES) se enmarca en lo especificado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los lineamientos dispuestos por el Consejo Federal de Educación en las Resoluciones N° 47/2008 (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). En su primera etapa comprendió reformas en los diseños curriculares y la organización general del nivel. La segunda etapa de esta reforma, desarrollada desde 2018 y conocida como “Secundaria del Futuro” se centró en 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, así como por la inclusión de prácticas profesionalizantes al finalizar el trayecto.

¹⁵ Las exploraciones referidas a los procesos de politización juvenil de las últimas dos décadas (con epicentro en la Ciudad de Buenos Aires) permiten identificar como principales demandas del colectivo estudiantil: (i) la oposición a las reformas curriculares, (ii) demandas en torno a la mejora de la infraestructura escolar y (iii) demandas de reconocimiento de géneros, diversidades y sexualidades (Núñez et al., 2021).

¹⁶ En Argentina, el proyecto es implementado por una organización sin fines de lucro desde 1999. Cuenta con más de 600 instituciones participantes y el caso de estudio, manifiestan sus autoridades, se trata de una de las pocas escuelas de gestión estatal que participan de forma sostenida, ya que la participación es arancelada (la misma es financiada con aportes de la comunidad de la institución a través de la cooperadora).

¹⁷ Las instituciones de mayor tradición política de la ciudad, integrantes del movimiento estudiantil están a la vez nucleadas en la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), organización horizontal que está compuesta por centros de estudiantes de escuelas secundarias de la jurisdicción y tiene por finalidad canalizar conjuntamente las agendas del colectivo estudiantil.

¹⁸ La indagación de perfiles de ciudadanía activista, no relacionados con organizaciones políticas, no implica desestimar estos perfiles, sino más bien analizar estas cosmovisiones en su especificidad. En el marco de la discusión sobre la política en la escuela, Otero (2022) analiza la participación política en una escuela preuniversitaria, con perfil de politización de alto grado y, desde la construcción de un objeto de estudio con su especificidad teórica (el Movimiento Estudiantil Secundario, como agente político determinado) aborda las configuraciones militantes que resultan del caso institucional y resultan útiles para contrastar experiencias de ciudadanía diferenciales en la escuela secundaria.

¹⁹ Los pollerazos consisten en un formato de protesta en el cual los estudiantes varones asisten a la escuela vestidos con faldas (vestimenta convencionalmente concebida como atuendo para las mujeres). Este formato de reclamo tiene por finalidad solidarizarse con las mujeres en general e impugnar regulaciones binarias y represivas sobre la forma de vestirse en la escuela en particular.

²⁰ Esta persistencia se corresponde con una tradición en materia de convivencia escolar, que se encuentra en crisis producto del desplazamiento desde procesos verticales y adultocéntricos de gestión de los conflictos escolares hacia dinámicas más horizontales y democráticas (Núñez y Fridman, 2019).

²¹ El espacio curricular de FEyC, espacio privilegiado en la propuesta institucional de la jurisdicción (y en el sistema educativo en general, en lo que respecta al nivel secundario) para la tematización de contenidos vinculados con la participación en un sentido amplio no es articulado con el proyecto institucional del CE, lo cual ya se advierte en el plano prescriptivo de los diseños curriculares (Manelli, 2024).

²² Este trabajo se centra en las percepciones docentes en la materia y uno de los argumentos que se desarrollan en él está asociado a la disociación que se produce a la hora de pensar en el lugar de lo político en la escuela. No obstante, distintos trabajos que abordan los procesos de politización juvenil ocupan de marcar que las demandas estudiantiles no se traducen exclusivamente en la articulación de reclamos y acciones visibles en el espacio escolar. Al respecto, Litichever (2023), partiendo de una definición amplia de participación, que involucra a los distintos canales institucionales que ofrece la escuela, identifica a la ESI como un factor clave de la politización juvenil, que más allá de las acciones y repertorios dentro y fuera de la escuela, también se expresa en la interacción con los actores institucionales a efectos de reclamar nuevos tópicos en los dispositivos existentes, vinculados al deseo y la sexualidad no normativas. La participación, en este sentido, no siempre se expresa en peticiones y reclamos sino también en propuestas concretas desde el estudiantado. En este marco, hace referencia a iniciativas tales como grupos de discusión sobre ESI que involucran tanto a docentes como a estudiantes.

²³ Corresponde mencionar que, al cierre del trabajo de campo, el mismo no se había constituido y a julio de 2022 sólo había avanzado con la elección de delegados/as, en línea con la impronta intermitente descripta previamente.

Referencias

- Batiuk, V. (2008). El perfil de los docentes de Formación Ética y Ciudadana. En V. Batiuk (Coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 56–81). CIPPEC.
- Cardinaux, N., Delas, S., Manelli, M., & Ruiz, G. (2023). *La educación ciudadana fragmentada: El Derecho en la enseñanza obligatoria*. La Ley-Thomson Reuters.
- Clérico, L., & Aldao, M. (2014). La igualdad “des-enmarcada”: A 20 años de la reforma constitucional argentina de 1994. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”*, 8(13), 6–30.
- Consejo Federal de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación ética y Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria 1º y 2º, 2º y 3. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/22991
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: Ciudadanía y escuela. En J. Benedicto & M. Morán (Coords.), *Aprendiendo a ser ciudadanos: Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219–234). Instituto de la Juventud.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 12–25.
- Dussel, I. (1996). La escuela y la formación de la ciudadanía: Reflexiones en tiempos de crisis (Serie Documentos e Informes de Investigación N° 186). Proyecto IDRC / FLACSO.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020a). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020b). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE - CLACSO.
- Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en Comunicación*, 1(8), 31–50.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140–153.
- González del Cerro, C. (2017). Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: Nuevos estilos de participación política juvenil. En *La educación como espacio de disputa: Miradas y experiencias de los/as investigadores/as* (pp. 63–86). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gurvich, D., & Núñez, P. (2020). *Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa*. La Vanguardia Digital.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación: Identidad, cultura y participación*. Paidós.
- Hernández, A. (2021a). *Copiar, discutir y protestar: Una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias* (Córdoba, Argentina). Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Hernández, A. (2021b). 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., & Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. Eudeba.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109–134.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-2006-174210>
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: Nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P. Núñez, L. Litichever, & D. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145–168). Eudeba.
- Litichever, L. (2023). Ciudadanía y Participación. Dos nociones que se integran. En Siede, I. (comp.). *Educación ciudadana. Perspectivas y experiencias* (pp. 63–81). Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- 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. (2024). Modelos de ciudadanía en la escuela secundaria: El caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista*

de Educación, 15(32), 295–313.

Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: Nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales*, 24(56), 155–177.

Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2021). Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): Demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil. *Dossiê Educação e Comportamento Político. Educação & Sociedade*, 42, 1–17.

Núñez, P., & 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, & D. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 15–28). Eudeba.

Núñez, P., Otero, E., & Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, 27, 1–20.

Núñez, P., & Pinkasz, D. (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En D. Pinkasz & P. Núñez (Comps.), *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe: Aportes para una mirada regional* (pp. 7–14). FLACSO.

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.

Otero, E. (2022). Participación política en la escuela secundaria: El caso del “Carlos Pellegrini” y una tipología de agrupaciones estudiantiles. *Propuesta Educativa*, 31(57), 125–140.

Otero, E., Quinzani, G., & Manelli, M. (2022). Participación estudiantil durante la pandemia: El caso de las escuelas tradicionales de la UBA. En P. Núñez & F. Fuentes (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 57–78). HomoSapiens Ediciones.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Ruiz, G. (2016). Reformas educativas nacionales: Definiciones normativas y voces públicas. En G. Ruiz (Coord.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 53–97). Eudeba.

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

Siede, I. (2013). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En R. Schujman & I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar: Aportes para la formación ética y política* (pp. 227–242). Aique.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina: Notas sobre la historia de un formato. En M. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35–70). HomoSapiens Ediciones.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1–25.

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

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), 63–71.

ISSN: 2362-3349

Cita sugerida: Manelli, M. (2025). Posicionamientos docentes sobre la construcción de ciudadanía. Entre la institución y el campo disciplinar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (20), 28-48.

Recibido: 17 de mayo de 2024
Aprobado: 5 de agosto de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR