

La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica*

 Anahí Mastache

* Este trabajo fue posible gracias al subsidio de investigación de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen

La formación ciudadana como contenido transversal ha sido y sigue siendo objeto de preocupación y debate, en Argentina y en el ámbito internacional. Los abordajes son variados, aunque raramente se encara su estudio desde una perspectiva didáctica que parta del análisis de las propuestas efectivamente desarrolladas en las clases escolares. Nuestro trabajo de investigación (“Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” UBACyT, Programación 2016) se propone el análisis de la formación ciudadana en la escuela secundaria desde una didáctica analítica con enfoque grupal e institucional, con foco en las actividades generadas en el marco de distintas asignaturas. Del análisis comparativo de las clases que han integrado el corpus de la investigación surgieron algunas ideas de interés que podrían aportar al pensamiento sobre los modos de encarar la formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria argentina. Tras desarrollar algunos debates teóricos y aportar algunos datos de la investigación, sintetizo los principales rasgos que surgen del análisis comparativo de las clases. A continuación, abordo algunos desarrollos sobre la didáctica de la ciudadanía como contenido transversal que espero contribuyan a la construcción de una didáctica del área.

Palabras clave:

Escuela secundaria, ambiente de clase, proceso de enseñanza, convivencia, educación ciudadana.

Citizenship education in secondary school. Contributions to its didactics

Abstract

Citizen formation as a transversal content has been and continues to be the matter of interest and debate, in Argentina and at an international level. The approaches of the researches are varied, although their study is rarely faced from a didactic perspective that starts from the analysis of the proposals actually developed in school classes. Our research work (“Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”

Keywords:

High school, classroom environment, teaching process, coexistence, citizen formation.

UBACyT, Programación 2016) proposes the analysis of citizen formation in secondary school from an analytical didactic, with group and institutional focus, of the tasks generated within different subjects. From the comparative analysis of the classes that have integrated the corpus of the research emerged some interesting ideas that could contribute to the thought about the ways of facing citizenship formation as a transversal content in the Argentine secondary school. After developing some theoretical discussions and some data of the investigation, I synthesize the main features that arise from the comparative analysis of the classes. Then, I address some developments on the didactics of citizenship as a transversal content that I hope contribute to the construction of a didactic from this area.

Introducción

Este trabajo surge de los desarrollos efectuados en la investigación a mi cargo “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” (UBACyT, Programación 2016). Se trata de un estudio cualitativo que se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica. La formación para la ciudadanía y el trabajo sobre la convivencia escolar constituyen objetos de estudio de creciente interés, en Argentina y en el mundo. No obstante, en general no son abordados en el marco del aula desde una perspectiva didáctica con enfoque grupal e institucional, tratando de identificar los modos en que distintas tareas escolares contribuyen a esta formación.

En este trabajo pretendo avanzar en la identificación de algunos elementos que, basados en resultados de investigación, aportan ideas fértiles para la construcción de una didáctica de la ciudadanía como contenido transversal. Tras presentar algunos debates teóricos en torno a la concepción de ciudadanía y las principales características metodológicas de la investigación, sintetizo los rasgos que surgen del análisis comparativo de diez clases de escuelas secundarias. Por último, focalizo en el objeto de este trabajo: el desarrollo de algunos rasgos centrales para la construcción de una propuesta formativa en el marco de la formación ciudadana como contenido transversal.

Referencias teóricas

Ciudadanía

La formación para la ciudadanía es objeto de debates y redefiniciones desde hace varios años como consecuencia de un conjunto de circunstancias. La bibliografía hace particular referencia a los cambios que supone la ruptura del modelo escolar homogéneo y homogeneizante que caracterizó a la escuela moderna y que proponía una formación ciudadana centrada en los aspectos políticos (derechos al sufragio y organización de las instituciones del Estado) (Leoni, 2009) para la integración al Estado nación. Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales pusieron en crisis este modelo de nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y de ciudadanía que se le asociaban (Dubet, 2003). Entre los aspectos más significativos, cabe señalar los cambios sociales vinculados a la globalización, la visibilización de los grupos subalternos y de sus demandas de reconocimiento social, cultural y político, la integración a la escuela secundaria de nuevos grupos sociales dada la obligatoriedad del nivel,¹ el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho (Convención de los Derechos del Niño, 1989). Surgen así otras perspectivas de ciudadanía que trascienden el foco del Estado nación para generar identidades no solo nacionales, sino también locales (en relación con la pertenencia a una comunidad cuya cultura había quedado oculta o

1. Iniciada con la Ley de Educación Federal de 1993, que extiende la obligatoriedad que era de siete años a diez años (agrega un año de nivel inicial y dos de la escuela secundaria) y ampliada con la Ley Nacional de Educación de 2006, la cual exige tres años más de obligatoriedad, abarcando la totalidad del nivel secundario.

prohibida), regionales (o supranacionales, como la perspectiva europea o latinoamericana), transnacionales, globales o a través de las fronteras; identidades muchas veces pensadas de manera integrada (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo & Miranda, 2015; ICFES, 2017; Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018). A su vez, se recuperan distintos aspectos de la ciudadanía, como la trilogía establecida por Marshall y Bottomore (1998, p. 302): ciudadanía civil, política y social. A esta mirada clásica, se fueron incorporando derechos de nueva generación (al medio ambiente, a la paz, a la autodeterminación de los pueblos, al patrimonio común de la humanidad) que también buscan incluirse en la escuela (Rodríguez Palop, 2010).

Diferentes tradiciones enfatizan perspectivas distintas en torno a la ciudadanía (Benedicto & Morán, 2003; Gómez Rodríguez, 2008). Actualmente se otorga un lugar relevante al enfoque democrático, concepto que también es objeto de aproximaciones diversas. Baste señalar las propuestas de Westheimer y Kahne (2004), quienes distinguen la promoción de la responsabilidad social, la participación activa y la orientación hacia la justicia; y de Veugelers (2007), quien identificó orientaciones democráticas críticas, adaptadas e individualizadas. Pese a sus diferencias, estos enfoques enfatizan el ejercicio de los derechos, la participación, el protagonismo, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos cada vez más heterogéneos (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017).

En esta línea, la Ley 26206 de Educación Nacional (2006) sostiene en su artículo 30 una perspectiva centrada en la ciudadanía democrática.

Brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática... (LEN, art. 30)

La formación ciudadana en la escuela

La formación ciudadana constituye una de las áreas educativas con mayor variabilidad (Cardinaux, 2006; Fairstein, 2016). Fairstein señala su “inestabilidad curricular” y la “polisemia y ambigüedad de los conceptos que le sirven de referente” (Fairstein, 2016, p. 149). Los cambios en los nombres y contenidos de la asignatura (en especial con la caída y recuperación de la democracia) pueden ser atribuidos a la estrecha vinculación de esta área con la vida social y política, pero también se vincula con lo que Böhmer (2008) denominó su “precariedad epistemológica”. Esta disciplina fue objeto de amplios debates en torno de sus fundamentos (incorporación a la nación, participación política, protagonismo democrático), sus contenidos (predominio del derecho constitucional o de los derechos humanos), su formato (contenido transversal, asignatura, taller), las relaciones entre los conocimientos (disciplinares y teóricos) y las prácticas (participación y protagonismo en la vida escolar), la formación de los docentes (en ciencias políticas, en ciencias jurídicas, en historia), la relación con los aspectos políticos e ideológicos que conlleva, etcétera (Bascopé *et al.*, 2015; Fairstein, 2016).

Algunos teóricos diferencian entre “*civic*” y “*civil*” (o cívica y ciudadanía); el primero alude al conocimiento de las instituciones políticas; y el segundo a la participación en la comunidad y sus organizaciones (Bascopé *et al.*, 2015). Estos autores clasifican los contenidos de la educación ciudadana en cinco grupos: a. Valores y principios cívicos (libertad, equidad, pluralismo, entre otros); b. Participación cívica y democrática (saberes vinculados a deliberación, negociación y cumplimiento de acuerdos); c. Instituciones (contenidos relacionados con el Estado, los poderes, las organizaciones de la sociedad civil); d. Identidad nacional y regional (identidad nacional y latinoamericana,

patriotismo, multiculturalismo, estereotipos y prejuicios); y e. Coexistencia pacífica (resolución negociada y pacífica de conflictos, convivencia) (Bascopé *et al.*, 2015, p. 177). La integración de este conjunto heterogéneo de elementos en la formación escolar sigue siendo un desafío.

El eje en la ciudadanía democrática supone la consideración de los estudiantes como sujetos de derecho y miembros plenos de sus comunidades (entre ellas, la escolar) y requiere la habilitación de su participación, presencia y protagonismo (Benedicto & Morán, 2003; Martuccelli, 2016). Este planteo es consistente con los derechos reconocidos a niños, niñas y adolescentes de expresar libremente sus opiniones en los asuntos que los afectan y de que las mismas sean tenidas en cuenta (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art. 12; Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2005, art. 24). La formación para la ciudadanía democrática no puede darse, entonces, sin la generación de las condiciones para la participación real, entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan su vida cotidiana (Sirvent, 1994). Ello requiere del desarrollo de la escuela como una comunidad democrática que habilite la ayuda mutua y la colaboración entre pares (De la Caba-Collado, 2013, p. 122). De allí el reconocimiento del valor del clima del aula y de la escuela y del lugar central de los grupos de pares. La participación en actividades variadas de apoyo a los compañeros y de trabajo colaborativo en las asignaturas y en otros espacios escolares constituyen un instrumento y un contexto vital para el desarrollo de diversas habilidades sociales y personales necesarias a la ciudadanía democrática (De la Caba-Collado, 2013; Maiztegui Oñate, González Navarro & Santibáñez Gruber, 2013; Reimers, 2003). Entre ellas pueden señalarse las vinculadas con las capacidades para la escucha activa, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración, la argumentación, el reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias identitarias, la construcción de legalidades y su respeto, el crecimiento con autonomía, el pensamiento independiente, la crítica social responsable (Gómez Rodríguez, 2008; Mastache & Devetac, 2017; Reimers, 2003).

Por consiguiente, la escuela ha de prever instancias educativas que contribuyan a su desarrollo, lo cual supone su tratamiento como un contenido a ser enseñado y aprendido en articulación con los conocimientos disciplinares. Los estudiantes encuentran, sin dudas, posibilidades para desarrollar estas habilidades en espacios extraescolares (familia, grupos religiosos, políticos, deportivos) y también en actividades escolares que suponen protagonismo en la toma de decisiones (cuerpos de delegados, centros de estudiantes, consejos de aula, consejos de convivencia), las cuales posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos para su ejercicio en el ámbito escolar y en otros espacios sociales, políticos y comunitarios (Pérez Espósito, 2014). No obstante, no sería conveniente que estos aprendizajes se desarrollaran solo a partir de la participación voluntaria en la vida escolar; se impone también su tratamiento pedagógico como contenido escolar intencional. Dada su especificidad, su tratamiento requiere poner en debate las propuestas didácticas que resultan más adecuadas.

Con base en los desarrollos previos, consideramos pertinente trabajar desde la perspectiva de la pedagogía de la formación (Ferry, 1997; Filloux, 1996; Souto, 2000; 2017), la cual permite subrayar que lo que está en juego en estos procesos es del orden del saber-ser (y no solo del saber o del saber-hacer); es decir, se trata de saberes que deben interpelar subjetivamente a los estudiantes. Si recuperamos las cinco dimensiones que proponen Bascopé *et al.* (2015), podemos reconocer que los contenidos propios de la educación ciudadana involucran de manera interrelacionada saberes conceptuales, procedimentales, emocionales, valóricos y actitudinales, así como aspectos identitarios y subjetivantes; de allí la importancia de que las propuestas pedagógicas los articulen de manera adecuada. Para que estos saberes se vuelvan identitarios, los sujetos en formación deben transitar por procesos de desarrollo personal; en consecuencia, no

es suficiente ni el aprendizaje de saberes discursivos ni un hacer vacío de principios y de exigencias de protagonismo y de cuidado de los otros; se necesita del involucramiento en actividades colaborativas en un clima de respeto. Tal como propone Ardoino (2005), se requiere un modelo de intercambio que habilite la apropiación de los conocimientos disciplinares y de las experiencias vitales para volverse “autor” de sí mismo. Por consiguiente, se trata de una tarea personal que no puede ser realizada sino es en colaboración con otros y gracias a las múltiples mediaciones que cada sujeto realiza para cada uno de los demás. En consecuencia, la perspectiva grupal (y no solo el uso instrumental del grupo) resulta central (Souto, 2017).

La investigación

La investigación “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”, dirigida por Anahí Mastache y enmarcada en la Programación Científica UBACyT 2016, se propone dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la ciudadanía y la convivencia en articulación con distintos saberes disciplinares en el conjunto de asignaturas escolares. De allí que hayamos trabajado con clases de distintas materias que se proponen explícitamente el desarrollo de estos saberes, aun cuando sostuvimos la mirada atenta para registrar situaciones diversas —actos, encuentros, recreos— en las cuales se podía advertir la intencionalidad de enseñanza de contenidos de ciudadanía y convivencia.

La investigación se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Goetz & Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Souto, 2000; Woods, 1987). Los datos provinieron de observaciones (de clases de distintas asignaturas y de actividades institucionales), de entrevistas (a docentes, estudiantes y otros actores institucionales; en general, semiestructuradas, pero también conversaciones informales y espontáneas) y de documentos (planificaciones, materiales didácticos, proyectos institucionales, libros, carpetas). Para el análisis de los datos se recurrió al enfoque comprensivo e interpretativo–hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000) desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (Mastache, 2015). Si bien se prioriza la mirada didáctico–instrumental, se incluye la indagación multirreferenciada (Ardoino, 2005) sobre los diversos atravesamientos que se entran en las interrelaciones que se suceden en torno de la enseñanza y del aprendizaje.

En los análisis de cada clase, analizamos la articulación entre la enseñanza de saberes específicos de la asignatura y la construcción de espacios favorecedores de procesos formativos de orden no discursivo para el ejercicio de la ciudadanía, desde una perspectiva cualitativa de construcción de sentidos a partir de los datos (Glaser & Strauss, 1967). En un segundo momento, el análisis comparativo nos permitió identificar rasgos predominantes, cuya presentación sintética ofrecemos a continuación y que constituyen la base para los desarrollos didácticos propuestos hacia el final del artículo. Estos análisis presentan todas las limitaciones de los estudios cualitativos, por lo cual los resultados no pueden ser generalizados. Esperamos, sin embargo, que la búsqueda de profundidad en los análisis nos haya permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos y efectos de lo general en lo particular (Blanchard Laville, 1996, p. 102).

El material empírico corresponde a diez cursos pertenecientes a distintas escuelas, modalidades y asignaturas, de cada uno de los cuales se realizaron al menos dos observaciones de clases. Para la selección de los cursos se tuvo en cuenta: la inclusión explícita de objetivos de formación para la ciudadanía y la convivencia; que respondieran

al criterio de “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989; Litwin, 1996), de manera que permitieran identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de la ciudadanía y la convivencia (para lo cual se consultó a distintos referentes); y que correspondieran a escuelas pertenecientes a distintos contextos educativos, sociales y geográficos. De las clases observadas, 6 corresponden a materias del área de ciudadanía y 4 a otros espacios curriculares (Lengua, Tutoría, Inglés, Historia); 7 se ubican en escuelas de dependencia estatal y 3 de dependencia privada; 7 son en turno diurno y 3 en turno vespertino; en 4 de ellas asisten jóvenes de clases medias y en otras 6 adolescentes de clases medias-bajas y bajas; 9 son urbanas y 1 rural; 6 corresponden a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1 a la Provincia de Buenos Aires, 1 a Misiones y 2 a Río Negro. La recolección de datos se efectuó entre 2014 y 2017.

Las clases²

2. Un desarrollo más exhaustivo de los rasgos que asumen las clases analizadas puede verse en trabajos previos. En este artículo se presenta una síntesis que permite comprender la presentación de las sugerencias que se proponen como aportes a una didáctica de la ciudadanía y la convivencia, que es un desarrollo original de este trabajo.

Si bien cada clase presenta características propias (en especial en términos de la variedad de estrategias didácticas), es posible reconocer algunos elementos comunes centrales en los aportes que hacen a sus estudiantes en términos de conocimientos valiosos para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también en función del desarrollo de la formación ciudadana. Estos rasgos parecieran independientes de la formación de los docentes, las características del alumnado y la localización de las escuelas; aunque es posible identificar elementos facilitadores u obstaculizadores en las condiciones institucionales. Por ejemplo, en una escuela, la aceptación de las llegadas tardes como norma acordada atentaba contra el desarrollo de las actividades de la primera hora; en otras instituciones, en cambio, las actividades de aula se vieron reforzadas por espacios institucionales de trabajo conjunto o articulado o por la generación de propuestas formativas que excedían el marco del aula (espacios institucionales en que se presentaban actividades trabajadas en clase o que, en sentido inverso, eran tomados como insumo para la tarea escolar). El análisis de la intervención de estos factores supera los propósitos de este trabajo.

El principal rasgo común del que queremos dar cuenta en este artículo corresponde a la intencionalidad explícita de favorecer el fortalecimiento de una o más capacidades personales e interpersonales centrales para el ejercicio de la ciudadanía democrática: “Todos tenemos que saber qué nos pasó, qué nos atravesó. Es para que vos pienses un montón de otras cosas”, propone una docente; “pensarnos a nosotros en el territorio y pensar nuestra salud [...] para reclamar también si no se tiene, para saber a dónde reclamar, para construir nosotros si se puede. Y pensarnos como ciudadanos en relación a esto...”, plantea otra profesora; “Se los planteo porque ustedes ya están en tercero. [...] En esta transición ustedes se están sacando todos los prejuicios con los que los educamos. Empiezan a sacar, a criticar, a tener un juicio crítico”, explica una profesora de Lengua. Para ello se recurre a actividades de comprensión (Doyle, 1986) centradas en el estudiante (Carrera Barnés & Perrenoud, 2008): escritura de textos propios a partir de consignas vinculadas a la propia vida y su entorno social; proyectos que buscan tener impacto en la comunidad escolar o social inmediata (por ejemplo, en torno a la educación ambiental); proyectos liderados por los estudiantes (por ejemplo, una mesa de debate abierta a la comunidad); análisis de hechos conflictivos ocurridos en el marco de la escuela; análisis crítico de materiales jurídicos.

Suele ocupar un lugar relevante el desarrollo de competencias lingüísticas (escucha activa, expresión de ideas o sentimientos, fundamentación de opiniones o propuestas, sea a través de debates, argumentaciones orales y escritas, mesas redondas, etcétera), que resultan relevantes dada la estrecha relación entre el dominio de la palabra y otros

desarrollos tales como el ejercicio de la participación, la negociación de sentidos, la búsqueda de acuerdos, la toma de decisiones colectiva. En general, las actividades buscan otros aprendizajes (de la historia o del sistema político) y el lenguaje constituye un elemento de comunicación de los contenidos y a la vez una herramienta para el desarrollo lingüístico y personal, en tanto se generan espacios para su uso genuino como forma de expresión y comunicación (y no de repetición de información, dado el tipo de actividades referidas), lo cual supone siempre la participación y la escucha respetuosas y, en muchos casos, también la argumentación de las expresiones que se vierten. Además, es posible reconocer la enseñanza explícita de capacidades para la planificación y coordinación de tareas (en el desarrollo de proyectos), la colaboración, el protagonismo, la participación responsable y la toma de decisiones en grupos diversos de trabajo (por ejemplo, en la organización de una mesa redonda abierta a la comunidad o en la planificación entre estudiantes de distintos cursos de una jornada institucional en contra de la discriminación); el reconocimiento y resolución de conflictos por métodos pacíficos (por ejemplo, en el análisis de un caso que reproduce un conflicto entre dos estudiantes), la autonomía responsable, el análisis y deconstrucción de implícitos e ideas subyacentes que podrían llevar a sesgos en la percepción (en el análisis de la etimología de palabras usadas como insulto), el pensamiento crítico y la negociación de significados y perspectivas así como la valoración y respeto por las diferencias (por ejemplo, en actividades de debate, en la búsqueda de respuestas a casos que presentan conflictos entre estudiantes, en el análisis de textos literarios que presentan situaciones de discriminación).

En todas las clases, los conocimientos disciplinares ocupan un lugar central y son presentados de manera situacional, lo cual habilita relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989), en tanto se solicitan desarrollos personales y grupales, que puede surgir como resultado de un proceso de reflexión, de análisis, de elaboración o de creación. Una profesora de lengua señala: “Pueden usar información que no hayan visto en la escuela, pueden citar otras fuentes. [...] pueden buscar en Wikipedia. Igual no se trata de datos”. En un quinto año, el profesor solicita un informe que requiere usar los conocimientos teóricos para analizar el sistema de partidos políticos del país. Una profesora de tercer año solicita “un breve ensayo, crítica, algo personal, en primera persona, acerca de lo que significó para ustedes, aprender, recordar, reconstruir, estudiar la dictadura”.

Las consignas demandan saberes variados: conocimientos previos, saberes de la experiencia o de la realidad social o política, opiniones y perspectivas personales. Por ejemplo, en una clase de lengua un adolescente plantea: “¿Se acuerdan una vez que pasaron en *Crónica TV* que murieron no sé cuántos y un boliviano?” La profesora explica: “Ahí viene la gramática, decís el adjetivo como si fuera un sustantivo”. En otra clase, la docente retoma relatos personales para trabajar contenidos de derecho laboral: “Alina da su opinión, lo relaciona con lo social, los subsidios; Graciela relata sus experiencias personales, sin interrupciones de sus compañeros. La profesora escucha atenta las anécdotas, toma la idea de situación injusta y busca que profundice”. En una clase de derecho sobre teoría de partidos políticos, los estudiantes traen ejemplos de la realidad (“Como en las elecciones, entre Macri y Scioli que estaban todos esperando para dónde decidía Massa”).

También se registra en muchos momentos la presencia y expresión de afectos y emociones que pasan a ser insumos de la clase. En una clase de Lengua, reconocen y articulan el impacto subjetivo de las lecturas con sus propios intereses para producir escritos. En un primer año, la profesora parte de los saberes de los adolescentes sobre el barrio (“lo que ustedes sienten que está bien, lo que sienten que está mal, lo que sienten que es un problema, lo que ustedes registran que podría ser distinto”) para introducir la Constitución de la jurisdicción.

Siguiendo la clasificación de niveles de participación de Oraison y Pérez, (2006, citado por Maiztegui Oñate *et al.*, 2013), podría afirmarse que los estudiantes son invitados a “tomar parte” de la clase.

Los docentes sostienen un compromiso responsable con la tarea y los aprendizajes de los estudiantes, tal como surge de la planificación de las clases, la anticipación de los recursos necesarios, la presentación cuidada de los conocimientos y de las consignas. Los profesores evidencian particular interés en que las actividades sean relevantes, significativas y motivantes, para lo cual están dispuestos a negociar los modos de encararlas y a reformularlas. Por ejemplo, en un primer año, se genera el siguiente intercambio: “habíamos empezado a pensar nuestros barrios [...] por grupos vayan haciendo sus propios mapas; ¿cómo nosotros miramos los lugares que recorreremos?, ¿cómo miramos los lugares que transitamos?”. Un estudiante pregunta si puede ser su cuarto, a lo cual la docente responde “¿Cuatro paredes y listo?, ¿cómo lo ubicás a ese lugar?, ¿le ponés nombre a las cosas?”.

Pese a las diferencias en las modalidades de relación entre docentes y alumnos, las mismas son siempre cordiales y de respeto mutuo. Sin desconocer las asimetrías, las relaciones se proponen y sostienen desde un ejercicio democrático y experto del poder. Los profesores establecen con sus estudiantes vínculos de reconocimiento subjetivo y de aceptación y respeto. Si bien tienden a ocupar un lugar central en la coordinación de la tarea, evidencian actitudes de escucha, comprensión empática y elucidación teórica, y evitan la imposición de valores, opiniones, o modos únicos de actuar, de hacer, de pensar, tal como se evidenciaría en la apertura permanente a las distintas fuentes de información, en la habilitación a encarar la tarea de maneras diversas y en la aceptación de las opiniones y perspectivas así como en las consignas que requieren explicitar las propias ideas y sentimientos. En una clase de literatura, la consigna es “escriba un breve ensayo, crítica, un ensayo, algo personal, en primera persona”; en otra clase, los adolescentes introducen aspectos de su interés (la marihuana, el celular, el propio cuarto, la tristeza, los grafiti), que la profesora propone profundizar; “cada uno va a dibujar su tramo de historia, su vida, lo que registra, lo que ve”, propone otra docente de ciudadanía; “La idea es que si ustedes tienen ideas las puedan compartir en Facebook que hay más compañeros del turno tarde y del turno noche”, plantea una docente en torno a una actividad institucional que se retoma en la clase; en muchos casos, se habilita la expresión en multiplicidad de lenguajes y formatos (textos, videos, historietas). Además, todos los profesores demuestran expectativas en torno a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes (en las entrevistas señalan, aun en las escuelas de mayor vulnerabilidad, que los adolescentes o jóvenes pueden aprender y generar propuestas de interés).

Las actitudes de firme sostén de la tarea y de las normas de funcionamiento se mantienen a lo largo de las clases, siendo señaladas las conductas que atentan contra la tarea o pueden molestar a otras personas. Por ejemplo, en distintas clases los docentes llaman la atención a un estudiante que está con los auriculares, a otro que mira el celular o cuando varios quieren participar a la vez. La modalidad de intervención corresponde a señalamientos y a explicaciones más que a retos y sanciones: “No te tenés que llevar bien con todo el mundo, pero tampoco hacer sentir mal a los demás”, dice una profesora ante un intercambio de palabras entre dos estudiantes. El pedido de silencio para escucharse durante los intercambios proviene tanto de la docente como de los propios estudiantes.

En consecuencia, la formación para la ciudadanía se fomenta desde las consignas de las actividades, pero también a partir de la dinámica que asume su desarrollo; las actividades escolares y la vida de relación contribuyen a generar espacios genuinos para el ejercicio de la convivencia, la participación activa, la circulación democrática de la

palabra y el desarrollo de actitudes de respeto y ayuda mutua. Podría pensarse en términos de articulación y potenciación entre las actividades escolares y la vida cotidiana del aula, entre las estructuras de orden y de instrucción (Doyle, 1986).

En síntesis, los profesores ponen de manifiesto capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos y también para el sostén emocional de los educandos, para “alojar” y contribuir a procesar los afectos, emociones y sentimientos que circulan en el aula —lo que Bion (1966) denomina “reverie”—, y para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972). Diversos autores (De la Caba-Collado, 2013; Maiztegui Oñate *et al.*, 2013; Pérez Espósito, 2014; Reimers, 2003) han puesto de manifiesto la importancia del clima del aula en el desarrollo de habilidades sociales y personales. Según Rogers y Stevens (1994), ello requiere de los educadores congruencia, empatía y consideración positiva. Podría decirse que el deseo de los educadores en relación al alumnado y a la clase constituyen una violencia anticipatoria dinamizante (Castoriadis-Aulagnier, 1977). Ello sería posible dado el predominio de una relación que los profesores establecen con los conocimientos a enseñar que les permite no ubicarse en el lugar de únicos poseedores del saber, habilitar distintas fuentes de información, reconocer los distintos saberes que portan los estudiantes, aceptar caminos y respuestas alternativas a las previstas.

Como consecuencia de las características de las actividades, así como de los rasgos que asumen las dinámicas de las clases, las propuestas pedagógicas son aceptadas por la mayor parte de los estudiantes, los cuales participan (con distinto grado de entusiasmo), asumen los roles y responsabilidades esperados y encaran (con distinto grado de compromiso) las tareas propuestas por los docentes. Las impresiones de los observadores dan cuenta de este interés: “Parece que les interesa el tema, se ven atentos y reflexivos”; “No cuesta nada retomar el tema, hay interés”; “A lo largo de la clase observé que los contenidos tienen vinculación con el interés de los alumnos, quienes se muestran muy atentos durante el desarrollo de la clase”. En síntesis, la mayor parte de los alumnos se involucran con el aprendizaje, de manera que la tarea se aborda (Zarzar Charur, 1980) y los grupos-clase se sostienen predominantemente en la modalidad de grupo de trabajo (Bion, 1990). La mayor parte del tiempo, las clases se desarrollan en un escenario³ caracterizado por la circulación de saberes múltiples y heterogéneos que habilitan su desplazamiento permanente y su apropiación por parte de los estudiantes (Mastache, 2012), permitiendo de este modo acceder a un mayor poder sobre el propio acto (Mendel, 1972).

Es decir que el clima del aula habilita un aprendizaje grupal y un desarrollo personal de actitudes sociales significativas y relevantes para el ejercicio de los derechos y la ciudadanía democrática (Benedicto & Morán, 2003; Mastache & Devetac, 2017).

Aportes a la didáctica para la ciudadanía como contenido transversal

De los análisis realizados pueden derivarse algunas ideas para la didáctica de la ciudadanía como contenido transversal, en tanto se trataría de clases que presentan rasgos de “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989): clases potentes en términos de aprendizajes disciplinarios y de saberes para la ciudadanía y valiosos desde una perspectiva ético, política y moral. Enunciamos a continuación los elementos que consideramos más significativos.

En primer lugar, la enseñanza para la ciudadanía no ha de quedar limitada al conocimiento de los derechos, deberes y obligaciones o al de las instituciones de la república. Incluso en las clases correspondientes a las materias específicas donde estos aspectos

3. “El escenario es un espacio real y simbólico en el que se ubican los sujetos (cada uno de los cuales tiene atribuido—asumido un lugar y un papel a re-presentar) y ocurren los sucesos que hacen al drama de la escolarización, en el que se ‘juegan’ los ‘saberes del aula’ y las vicisitudes de su adquisición —o del fracaso en su adquisición— y de la construcción de sí mismo en la doble vertiente de sujeción y liberación. Es también el conjunto de circunstancias que rodean a este drama, a este acontecimiento. El escenario ubica la escena, delimita sentidos y favorece la emergencia de determinados sucesos e intervenciones mientras otro escenario favorecerá otras. Un escenario supone un espacio organizado de determinada manera, una ‘escenografía’ que delimita un ambiente” (Mastache, 2012, p. 135).

están presentes, es posible reconocer otros saberes que rebasan lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico. Esta perspectiva recupera la concepción de democracia de Dewey (1995), quien la considera una forma de vida y un conjunto de experiencias compartidas.

Los contenidos disciplinares necesitan recibir un tratamiento riguroso y ser cognitivamente exigentes, la transposición didáctica (Chevallard, 1985) debe ser adecuada y debe haber una clara intencionalidad de introducir a los estudiantes en las formas de pensamiento propias de la disciplina. Además, los conocimientos disciplinares han de articularse de manera sustantiva con el conjunto de saberes involucrados, necesarios a la formación ciudadana.

Los aprendizajes vinculados a la ciudadanía no deben ser pensados solo en términos sustanciales o discursivos; se han de incluir también actividades que requieran práctica, participación real (Sirvent, 1994) y protagonismo para generar habilidades, capacidades y competencias que habiliten su ejercicio efectivo. Ello no supone relegar los saberes conceptuales; los mismos son imprescindibles pero insuficientes, en tanto el ejercicio de la ciudadanía requiere del conocimiento de los derechos y obligaciones y de saberes jurídicos y políticos, pero también del desarrollo de competencias procedimentales, afectivas y sociales, de actitudes éticas y de valores.

En este sentido, en la formación ciudadana ocupa un lugar relevante la lógica de la actividad; importan no solo los conocimientos, sino también las tareas que se proponen para su desarrollo y las exigencias cognitivas y comportamentales que las mismas requieren de los estudiantes. Las características de las actividades y de las tareas, en tanto constituyen los “modos” y “formas” que se generan para la enseñanza y el aprendizaje, no solo resignifican el contenido conceptual, sino que constituyen en sí mismos contenidos propios de la ciudadanía, aportando a la formación de competencias, valores y actitudes ciudadanas (Maiztegui Oñate *et al.*, 2013; Reimers, 2003). Entre las características más relevantes de las tareas pareciera central:

- a) permitir poner en juego variedad de saberes, incluyendo los que traen los estudiantes;
- b) habilitar la expresión de los afectos y emociones como medio para el reconocimiento de los aspectos personales puestos en juego;
- c) requerir elaboraciones personales: reflexiones, opiniones, reconstrucciones o deconstrucciones, creaciones;
- d) aceptar diversidad de medios para encarar la tarea y de resultados posibles, en tanto sean coherentes y fundamentados.

Todo ello supone un trabajo docente serio y riguroso en la elaboración de las consignas y en su presentación a los estudiantes, de manera que las mismas puedan generar el interés y compromiso suficiente para su abordaje. También son centrales las actitudes de sostén de la tarea y la no transigencia frente a las eventuales transgresiones y fugas de la tarea.

Las relaciones sociales entre los estudiantes y con el docente tienen también un lugar relevante en este proceso formativo. La actitud de los docentes es crucial como garante del buen clima, del respeto mutuo y del reconocimiento de los objetivos comunes. Ello supone el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho y como ciudadanos plenos de su comunidad y, por ende, con habilitación para la participación y el protagonismo (Martuccelli, 2016). Las altas expectativas de logro y la creencia en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo contribuyen a generar climas escolares propicios a sostener los esfuerzos cognitivos que los aprendizajes y la realización de las tareas demanda.

Tanto las características de las tareas como las intervenciones de los profesores deben contribuir a potenciar un espacio cuidado para el desarrollo de las relaciones interpersonales, que habilite la palabra y la escucha, la construcción de legalidades y su respeto (Bleichmar, 2008), el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, (Maiztegui Oñate *et al.*, 2013). En este contexto interpersonal se vuelve posible el apoyo mutuo y el andamiaje entre estudiantes de manera contingente y vicaria en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1989).

De este modo, la rigurosidad en el tratamiento de los contenidos, el cuidado en las relaciones interpersonales entre los distintos integrantes de la comunidad escolar, el clima del aula y las metodologías de enseñanza se refuerzan mutuamente.

La conformación del grupo clase como una comunidad de aprendizaje constituye un elemento central de la ciudadanía (Osorio Vargas, 2017; Reimers, 2003). La mirada grupal permite reforzar la inclusión consciente como parte de una comunidad escolar con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias (Kymlicka & Norman, 1997). Distintos estudios han puesto de relieve tanto la importancia del clima de la escuela y del aula en la formación ciudadana como del papel central del trabajo en grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades sociales y personales al facilitar prácticas cívicas de apoyo y ayuda mutua que estimulan la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, sobre todo en contextos de diversidad cultural (De la Caba-Collado, 2013; Maiztegui Oñate *et al.*, 2013; Reimers, 2003).

Para que estos elementos puedan ser efectivamente puestos en juego en las clases escolares resulta imprescindible que los profesores cuenten con una sólida formación, no solo en términos disciplinares y pedagógico-didácticos, sino también en lo que respecta a los aspectos personales que hacen al rol: el desarrollo de la capacidad de *reverie* (Bion, 1966), de empatía, de una mirada grupal (Souto, 2000; 2017), una actitud de potencia que suponga el reconocimiento de los estudiantes en tanto que sujetos de derecho, autónomos, capaces de desarrollos diferentes a lo previsto. Ello supone un desafío a la formación de los docentes con vistas a darles las herramientas disciplinares, pedagógicas, didácticas y psicológicas que les permita un abordaje integral de la formación para la ciudadanía en articulación sustantiva con los conocimientos propios de su asignatura.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos tratado de dar cuenta de algunas ideas que esperamos contribuyan a la construcción de una didáctica para la formación ciudadana, entendida como un contenido transversal a ser desarrollado en todas las asignaturas. Las mismas proceden de un trabajo de investigación empírica de análisis de clases escolares de escuela secundaria. De allí que hayamos previamente desarrollado, no solo la perspectiva desde la cual se piensa la formación ciudadana, sino también los principales resultados que surgen de los análisis comparativos de las distintas clases que conformaron el corpus del estudio.

Si bien se trata de ideas que ameritan ser profundizadas con más estudios, esperamos que su lectura estimule nuevos desarrollos en este campo.

○ Referencias bibliográficas

- » Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C. D., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 1169–1190. doi: 10.11600/1692715x.13243280814.
- » Benedicto, J. y M. Morán, M. (coords.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- » Bion, W. R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- » _____. (1990). *Experiencias en grupo*. Barcelona: Paidós.
- » Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Bleichmar, S. (2008). Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- » Böhmer, M. (2008). Prólogo. En Batiuk, V. (coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.
- » Carrera Barnés, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- » De la Caba–Collado, M. A. y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119–138. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf> doi: doi.org/10.15366/riejs
- » Cardinaux, N. (2006). La educación cívica en las escuelas. En Fondevila, G. (comp.), *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontámara.
- » Castoriadis–Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- » Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- » Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- » Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- » Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En Benedicto, J. y Morán, M. (coords.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- » Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. México: (artículo inédito).
- » Fairstein, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), 145–156. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf.

- » Fentesmacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. Wittrock, M. (comp.), *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York: Aldine.
- » Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- » Gómez Rodríguez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131–140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627012>.
- » ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016, Marco de referencia*. Colombia: ICFES.
- » Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, (7), 5–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=190162>.
- » Leoni, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2).
- » Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Camilloni. En De Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maiztegui Oñate, C., González Navarro, M. y Santibáñez Gruber, R. (2013). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (1), 69–91. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>. doi: doi.org/10.15366/riejs
- » Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza.
- » Martuccelli. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, 41(1), 155–174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- » Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- » _____. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- » _____. (2015). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego. Proyecto UBACYT*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- » Mastache, A. y Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 10(1), 177–198. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf.
- » Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Osorio Vargas, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23–34. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- » Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47–75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>.

- » Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 45. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518>.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rodríguez Palop, M. E. (2010). *La nueva generación de derechos humanos: origen y justificación*. Madrid: Dykinson.
- » Rogers, C. y Stevens, B. (1994). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- » Sirvent, M. T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- » Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- » _____. (2017). *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- » Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105-119.
- » Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- » Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- » Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Galerna.
- » Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós – MEC.
- » Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos*, (9), 14-36. Recuperado de: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1980/n9a1980/mx.peredu.1980.n9.p14-36.pdf>.

Normativa

- » Congreso Nacional de Argentina. (14 de abril de 1993). Ley Federal de Educación [Ley 24195 de 1993].
- » Congreso Nacional de Argentina. (28 de septiembre de 2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. [Ley 26061 de 2005].
- » Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].
- » Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 44/25. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los derechos del niño.

Bibliografía de consulta

- » Mastache, A. (2018). Formar ciudadanos en clases de Lengua y Literatura. En *Libro de Actas: XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21*. Tomo I, pp 3660–3676.
- » _____. (abril de 2018). *Trabajar la “diversidad” a través de la literatura*. Trabajo presentado en VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro.
- » Mastache, A. y Secco, C. (abril de 2018). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: Una propuesta de enseñanza que atiende a la producción de subjetividades en contextos de diversidad cultural*. Trabajo presentado en VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro.
- » Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/cursos2015/pdf/16oct-Schulz.pdf>.

Anahí Mastache

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular regular Didáctica General, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: anahimastache@derecho.uba.ar

